DOCUMENT RESUME

ED 396 531 FL 023 874

TITLE	Temps d'Educacio. Revista de la Divisio de Ciencies de l'Educacio (Educational Times. Journal of the Education Sciences Department. Numbers 13 & 14).
INSTITUTION	Barcelona Univ., Spain. Dept. of Education Sciences.
PUB DATE	95
NOTE	650p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Catalan
JOURNAL CIT	Temps d'Educacio; n13-14 1995
EDRS PRICE	MF03/PC26 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Academic Achievement; Educational Anthropology; *Educational Change; Elementary Education; *Environmental Education; *Ethnography; Foreign Countries; French; Higher Education; *Immersion Programs; International Cooperation; Interpersonal Relationship; *Multicultural Education; Second Language Learning; Sociocultural Patterns; Spanish; Teacher Education; Tourism; Uncommonly Taught Languages
IDENTIFIERS	Catalan; de Letamendi (Josep); Spain

ABSTRACT

Each of the two issues of this Catalan-language journal offers book reviews and articles on general topics in education. Issues contain Spanish-, English- and French-language abstracts of included articles with keyword references. Number 13 (1st. semester 1995) examines environmental and multicultural education; number 14 (2nd. semester 1995) addresses ethnography and pedagogical reform. Articles in number 13 examine educational environment in the educational system, international cooperation in environmental education, and tourism. The section on multiculturalism addresses intercultural education, with a concentration on efforts in Catalonia. Additional articles discuss elementary education immersion programs, phonetics, politics, and educational reform. Articles in number 14 discuss ethnography and educational research, ethical compromise in ethnographic research, analysis of data in ethnographic research, preparation of the ethnographic report, and teacher training for ethnographic research. A bibliography of ethnographic research in education is included. Educational reform articles address presentation, educational renewal from a cultural and social perspective, and Catalonia-specific educational reforms. Additional articles examine the theory and practice of university teaching, the nature of modern reason, the importance of the learning climate in relation to achievement, and a gloss on Josep de Letamendi's 1868 "Social Education." (Contains chapter references.) (NAV)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 396 531

TE, 13

Temps d'Educació

Revista
de la Divisió
de Ciències
de l'Educació

Universitat
de Barcelona

1r semestre 1995
Núm. 13

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND
DISSEMINATE THIS MATERIAL
HAS BEEN GRANTED BY
MARGARIDA
CAMARA ELINE
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)

FL023874

BEST COPY AVAILABLE

TE, 13

Consell editorial

Directora

Consell de Redacció

Coordinació Tècnica

Correcció Textos

Edita

Subscripcions

Temps d'Educació

BEST COPY AVAILABLE

Temps d'Educació

Revista
de la Divisió
de Ciències
de l'Educació

Universitat
de Barcelona

1er semestre 1995
Núm. 13

A l'entorn de l'educació
i el medi. Elements
per a l'obertura
del concepte
d'educació ambiental

Multiculturalisme

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Producció: Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics, S.L.
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B- 6986-1992
Fotocomposició i muntatge: Winihard Gràfics
Impresió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

ÍNDEX

Monografia: A L'ENTORN DE L'EDUCACIÓ I EL MEDI. ELEMENTS PER A L'OBERTURA DEL CONCEPTE D'EDUCACIÓ AMBIENTAL, 7

Presentació, 9
Pilar Heras i Trias

L'Educació Ambiental en el sistema educatiu. Problemàtica i alternatives en clau de Reformes, 13
José Antonio Caride Gómez

El contingut i la metodologia de l'Educació Ambiental. Continuem pensant-hi, 31
Manel Cervera

Entrevista a la professora Michela Mayer, 45
Pilar Heras i Trias

Educació Ambiental i Recerca-Acció, 57
Ramón Lara

De decencerts i fal·làcies. Al voltant de l'Educació Ambiental, 75
Teresa Romañá

Educació Ambiental, desenvolupament sustentable i racionalitat ecològica, 85
Pablo A. Meira Cartea

Educació Ambiental i cooperació internacional, una relació pedagògico-social, 97
Pilar Heras i Trias

L'Educació Ambiental davant del fenomen turístic, 109
María Novo

L'Educació Ambiental i el turisme, 125
Jaume Sureda i Ana M. Calvo

Tribuna: MULTICULTURALISME, 141

Presentació, 143
Margarida Bartolomé i Pina

L'educació intercultural. Entre el repte i la utopia, 145
Margarida Bartolomé i Pina

Catalunya davant l'educació intercultural, 161
José A. Jordán

Educació intercultural: una utopia?, 177
Joan M. Girona

Un projecte intercultural. Una necessitat a l'escola?, 189
Xavier Montagut

Reflexions i recerques, 197

Els programes d'immersió primerenca, són programes diferents?, 199
Joaquim Arnau

Renovació Pedagògica i repressió franquista de postguerra: el cas de Rosa Sensat i Vilà, 221
Francisco Morente Valero

Invitació a la fonètica aplicada, 243
Francisco José Cantero Serena

Educació i Política, 259
Jan Masschelein

Recensions, tesis doctorals i notes bibliogràfiques, 277

En memòria del professor Alexandre Sanvisens (1918-1995)

El passat dia 7 d'abril morí a Barcelona el professor Alexandre Sanvisens i Marfull, catedràtic de la nostra Universitat i degà honorari de la Facultat de Pedagogia. Format intel·lectualment al costat de Tomàs Carreras i Artau, s'incorporà com a professor de la Facultat de Filosofia i Lletres el curs 1942-43 i es va integrar a la secció de Pedagogia tan bon punt fou restaurada.

Treballador infatigable, autor prolífic, mestre d'innombrables generacions universitàries, promotor i director de múltiples tesis i treballs científics, educador de soca-rel, rector de la Universitat Laboral de Tarragona, esperit liberal i tolerant, conjuminà la tradició filosòfica catalana -aquella Escola Barcelonina de Pensament de Martí d'Eixalà i Llorens i Barba, representada, en el nostre segle, per Serra Hunter, Xirau, Mirabent, Eugeni d'Ors, Roquer i els mateixos germans Carreras i Artau- amb una acurada tendència a la innovació i obertura intel·lectual. Així el seu realisme aristotèlic inicial s'adobà amb els nous corrents de pensament com la cibernètica i la teoria general de sistemes.

Partidari d'una interpretació humanística de la cibernètica tal com és palesa en la seva *Cibernética de lo humano* -aplec de treballs anteriors que foren recopilats l'any 1984-, estructurà un enfocament que percep l'educació com un sistema integrat per un conjunt d'elements interrelacionats i que tendeixen a un mateix fi.

Mes enllà d'aquest plantejament certament creatiu i innovador -que ha generat, d'altra banda, un ric horitzó de possibilitats metodològiques per a l'estudi de les diverses ciències humanes-, el professor Sanvisens va conrear altres esferes i àmbits del coneixement. Ell mateix va distingir en la seva activitat docent i investigadora diverses línies de pensament i de treball. En efecte, al costat del vessant sistemocibernètic, trobem una preocupació per les qüestions teòriques i filosòfiques de l'educació i un interès manifest pels temes sociològics, així com una clara orientació pedagògico-comparativa i una inequívoca vocació historicista.

Interessat des de la seva joventut pels metges-filòfofs, no oblidà mai la dimensió filosòfica i històrica del pensament. Justament en els darrers temps havia tornat a les seves preocupacions originals. En aquest sentit *Temps d'Educació* -que comptà des del primer moment amb el seu suport i la seva col·laboració- publicarà en el proper número 14, a manera de reconeixement públic i homenatge, un dels seus últims treballs inèdits sobre el doctor Letamendi i l'educació social.

Alexandre Sanvisens -seguint les petjades de Joaquim Xirau- imbricà la pedagogia universitària amb el moviment de Renovació Pedagògica Catalana, que durant molts anys havia fet camí al marge i indepentment de la universitat. Per això -molt encertadament- se l'ha qualificat de pedagog de la transició, car va saber impulsar una ciència pedagògica al sevei d'una societat plural i democràtica.

Monografia:
A L'ENTORN DE L'EDUCACIÓ I EL MEDI. ELEMENTS PER A L'OBERTURA DEL CONCEPTE D'EDUCACIÓ AMBIENTAL

Coordinadora: Pilar Heras i Trias

Presentació

Pilar Heras i Trias *

En proposar-nos, des d'aquest número tretze de la revista, de tractar el tema de l'Educació Ambiental, la nostra primera intenció va ser la de presentar les noves aportacions a aquesta pràctica educativa. Voliem que les autores i els autors dels diversos articles ens donessin pistes d'actuació, direccions a seguir, perspectives de futur per aquesta mena d'educació que des de fa un parell de dècades, almenys, és citada en tota mena de discursos que sonen a actualitat.

La pregunta obligada a fer-nos era: cap a on va l'Educació Ambiental? Ja han passat més de vint anys de la Conferència d'Estocolm (1972) i ja en portem dos de llargs d'ençà de la Conferència de Rio (1992) i alguna gent continua pensant que fer Educació Ambiental és portar la mainada a fer excursions, treure-la de l'escola, portar-la al camp o a la muntanya... Estem en mig d'una crisi ambiental de dimensions molt importants, el medi en el seu conjunt està en una situació de problematització greu, tot es planteja en termes d'incertesa i d'inseguretats, i apareixen tòpics molt perillosos referits, per exemple, a l'anomenada sobrepoblació amb les consegüents solucions esquemàtiques i estereotipades, a la comercialització en tints de verd de productes de la industrialització, o a la formació medioambiental gerencial, d'èlits... La mateixa idea d'Educació Ambiental esdevé, fruit d'interpretacions perverses i de pedaços malintencionats, una mena de confusió que acaba buida de continguts. Justament ara que l'Educació Ambiental es troba en el més alt esglaó de la moda.

Precisament ara, després de la gran expansió d'aquelles idees que conferien a l'Educació Ambiental un caràcter de resposta i fins de solució a la crisi ambiental, si més no, de caràcter ètic, sembla el moment de tornar-nos a girar cap a l'acció de cada dia i veure de quina Educació Ambiental parlem, si realment del que parlem

---

* Professora titular de Pedagogia ambiental (Universitat de Barcelona). Participa en la formació de professorat a les universitats públiques de Nicaragua i El Salvador. Ha participat en el Fòrum Global de Rio de Janeiro, juny de 1992. Treballa en l'EAT, en l'àmbit de l'educació social i la pedagogia social.

Adreça professional: Dep. THE, Divisió de CCEE. Universitat de Barcelona. Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona. Tel. 440 92 00, ext. 3380. Fax 334 91 93.

és d'Educació Ambiental o si hem encabit en aquest sac massa coses o massa poques.

L'Educació Ambiental, però, ha tingut i té moments i realitzacions de gran lucidesa. Gràcies a la feina feta per molta gent anònima que ha ensenyat una determinada sensibilitat a nenes i nens a través del medi, gràcies a la voluntat de conservació d'un equilibri necessari mantingut per la tossudesa d'algunes comunitats en llocs com ara l'Índia o l'Amazònia, per citar-ne algun, gràcies, també, i malgrat tot, a propostes de reforma dels sistemes educatius on el medi ha estat un protagonista més dissimulat en assignatures o travessant els currícula, gràcies a una reflexió que no s'ha aturat, a compromisos de diversa índole, etc., avui ens podem qüestionar el què i el com, el perquè i el per a qui d'aquesta controvertida educació.

A Catalunya, a diversos indrets d'Europa i als racons més insospitats del món, un incomptable nombre de persones mogudes per diferents motius s'han embrancat en una tasca que té com a denominador comú l'educació i una relació complexa amb l'entorn. Totes aquestes accions han donat lloc a diverses interpretacions d'educació en relació amb el medi.

Des de la diversitat dels enfocaments teòrics, des dels diferents i a vegades contraris posicionaments polítics, des de l'ampli ventall de possibilitats disciplinàries, des de nivells d'anàlisi molt variats, des de propostes didàctiques vàries... el debat sobre la validesa de l'Educació Ambiental feta i l'oportunitat de continuar educant en relació (a favor, mitjançant, etc.) al medi continua obert. Per això ens ha semblat que moltes de les aportacions que podien enriquir aquest debat havien d'ajudar precisament a obrir, més si cap, el concepte d'Educació Ambiental, tot plantejant fisures que permetin aclarir que no es tracta ni d'una consigna fàcil ni d'una recepta eficaç ni d'un concepte monolític, sinó d'un entramat complex en el qual l'espècie humana, educadora i educanda, hi té molt a pensar, a dir i a fer.

En aquesta línea hem volgut plantejar, sense perdre la perspectiva de futur, ans al contrari, amb una visió prospectiva i amb aquella dosi d'utopia que acompanya moltes propostes educatives que miren més enllà de l'oportunitat de fer només allò que ara i aquí és possible, nou itineraris diferents, fruit de reflexions i de pràctiques diverses que entre tots poden propiciar una més gran obertura de mires a les propostes pedagògico-ambientals. Conscients, però, que no són els únics itineraris que s'haurien pogut proposar.

En primer lloc, José Antonio Caride ens ajuda a recordar el camí fet per l'Educació Ambiental a nivell internacional i a través de la història. Enllaça aquella crisi mundial de l'educació, anunciada i analitzada per Coombs (1985-1990), amb la crisi ambiental, en caracteritzar-les com a crisis paral·leles en un interessant recorre-

gut que aboca cap a la consideració de la trajectòria de l'Educació Ambiental (EA) vers la institucionalització en els sistemes educatius. El marc de la reforma educativa espanyola, la relació entre les polítiques educatives i les ambientals, la cooperació social, entre altres aspectes, fins al tractament de l'EA com a educació per a tothom permeten resituar aquesta educació en la interessant tessitura de la pedagogia de la pregunta.

El segon itinerari ens l'ensenya Manel Cervera, el qual ens guia en un recorregut pels continguts i per la metodologia d'una Educació Ambiental del passat, del present i del futur, cap a una educació assentada en unes bases de pràctica quotidiana, de la vida de cada dia i del coneixement científic. La necessitat d'ampliar, com s'ha anat fent, els àmbits de l'Educació Ambiental més enllà de l'escola, en el temps lliure, en l'educació de persones adultes, mitjançant i en les organitzacions no governamentals, etc., completen una visió sòlida i amb sensibilitat del medi natural sense circumscriure l'EA només a la natura.

Una conversa amb Michela Mayer ens permet d'endinsar-nos en l'experiència d'una activitat pràctica a nivell escolar a Europa. El projecte ENSI ens possibilita l'anàlisi i la reflexió sobre l'encert d'algunes propostes aparentment innovadores però que no funcionen en l'Educació Ambiental. Recordar la complexitat, la diversitat del medi i de l'educació ens col·loca, com a ensenyants, en el difícil lloc de l'acceptació de l'altre (alumnat, en aquest cas), conferint així a aquesta situació la característica de l'autocrítica, tan necessària per avançar. La certesa que tot és incert i que en educació les coses no són previsibles, acaba sent una proposta altament innovadora encara que plantejada en termes senzills i entenedors.

La necessitat de situar la recerca en l'Educació Ambiental ens arriba per mitjà del recorregut que Ramon Lara ens brinda per veure com en temes medioambientals l'acció i la recerca són dues indicacions d'una mateixa direcció. El compromís, la implicació, la reflexió... tantes vegades esmentats, troba en el terreny de l'Educació Ambiental un concepte clau: el de la Recerca-Acció, que l'autor exemplifica molt clarament en la narració de la participació espanyola en el projecte ENSI, ja esmentat.

El tomb que ens proposa Teresa Romaña, podria fer capgirar moltes de les propostes de l'EA. Reprendre l'humanisme com a referent de l'actuació de l'espècie i de l'anàlisi que es fa de la nostra relació com a humans amb el món, gira l'enfocament més bioecològic que basa l'Educació Ambiental.

Dos models de racionalitat són els que, segons Pablo A. Meira, marquen dos models d'Educació Ambiental, dues comprensions de la crisi ambiental i dues maneres d'entendre el desenvolupament sustentable. L'autor ens condueix per un itinerari on el posiciona-

ment no té excuses: la racionalitat instrumental-tecnològica aboca a una mena de visió dels problemes ambientals, mentre que la racionalitat ecològica qüestiona radicalment el model sòcio-econòmic dominant que problematitza el medi. Un debat de fons sòcio-polític amb conseqüències per a l'Educació Ambiental.

L'itinerari que fa set, per Pilar Heras i Trias, proposa repensar el mateix concepte d'EA a la llum de l'intercanvi, entre països i cultures diferents, que suposa la cooperació educativa internacional entre el Nord i el Sud. La realitat desigual en termes medio-ambientals, els desequilibris, el desenvolupament econòmic, entre altres, són aspectes que obliguen a canviar el punt de vista per part de l'Educació Ambiental tal i com l'hem estat plantejant a Occident.

Els dos itineraris darrers ens retroben amb dues persones, històriques en el camp de la pedagogia en la seva preocupació per l'Educació Ambiental. Maria Novo i Jaume Sureda, amb la col·laboració d'Ana M. Calvo, ens fan aterrar en una realitat propera i coneguda per a qui, com nosaltres, habita prop de la Mediterrània: el fenomen turístic. Com educar, a qui educar, què educar en referència al turisme? Què suposa l'impacte del turisme en la vida actual i com afecta el medi? El paper de l'Educació Ambiental en el binomi turisme-medi és un paper ampli, però definit; no perfilat en un nivell extrem de concreció, però significatiu que, per a Maria Novo requereix un procés en el qual cal atendre la problematització (tot i que en remarca aspectes positius) i a un marc de referències extens que defineixen el seu enfocament de la relació educació-medi; per a Jaume Sureda i Ana M. Calvo, en canvi, aquest paper es planteja en termes de disseny d'estudis i d'actuacions, prèvia anàlisi de les múltiples possibilitats. Ambdós recorreguts atenen un objectiu comú, encara que possiblement amb interpretacions no idèntiques: el desenvolupament sostenible.

En definitiva, velles i noves temàtiques per a un concepte no acabat que es defineix dia a dia i que té com a principal valor el dinamisme que l'acció educativa permet.

L'Educació Ambiental en el sistema educatiu. Problemàtica i alternatives en clau de Reformes

José Antonio Caride Gómez*

Temps d'Educació, 13 1r semestre, 1995

En la dècada de l'Educació Ambiental

Considerada com una resposta urgent a problemes que es manifesten en temps de crisi, l'Educació Ambiental ha estat catalogada com una nova moda, tot i que matisant-ne la necessitat per transformar les relacions de la humanitat amb el seu entorn (Sequeiros, 1993). En general, amb una visió comuna a no pocs autors, es considera que les seves aportacions sorgeixen amb la recent preocupació mundial per establir estratègies educatives orientades a la preservació del medi ambient i, per extensió, a una millora progressiva en les condicions de la vida planetària, tot i ser en el context d'un moviment ambientalista puixant des del qual es reclamen responsabilitats polítiques i pràctiques compromeses amb la prevenció i/o solució dels problemes ecològics, en confluència amb l'adopció de models alternatius en el desenvolupament econòmic i social dels pobles.

Que això succeeixi sense obviar que l'educació sempre ha estat, d'una manera o d'una altra, lligada al medi ambient (Giordan, 1993), ha contribuït a fixar els orígens de l'Educació Ambiental en l'acció concertada que emprèn la comunitat internacional a partir dels anys seixanta, sota l'auspici de Nacions Unides, en què destaca el protagonisme de la Conferència sobre el Medi Ambient Humà (Estocolm, juny de 1972) en la promoció d'una consciència des de la qual emprendre un programa educatiu interdisciplinar, dins i fora de les escoles «que abraci tots els graus de l'ensenyament i dirigit a tots,

---

* Professor titular de Pedagogia social a la Universitat de Santiago de Compostel·la. Director del Departament de Teoria i Història de l'Educació. Realitza treballs de recerca en temes relacionats amb l'Educació a Galícia, el desenvolupament comunitari, l'anàlisi de contextos i els temps educatius, entre d'altres. En relació a l'Educació Ambiental, en la qual desenvolupa la seva tasca docent, ha coordinat la publicació del text *Educación Ambiental: realidades y perspectivas* (Tórculo Eds.)

Adreça professional: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Campus Universitario, s/n. Universidad de Santiago de Compostela.
15706 Santiago de Compostela
Telèfon: (981) 563100, ext. 3754
Fax: (981) 521581.

joves i adults, perquè aquests sàpiguen quines accions poden portar a terme, en la mesura de les seves possibilitats, per administrar i protegir l'entorn».

Com és sabut, la UNESCO i el PNUMA van formalitzar aquesta proposta creant, l'any 1975, el Programa Internacional d'Educació Ambiental (PIEA), alhora que es convocaven conferències i seminaris regionals destinats a aprofundir en els principis, objectius i estratègies d'acció en matèria educativo-ambiental, avalats en el seu conjunt per la primera Conferència Intergovernamental sobre Educació Ambiental, celebrada a Tbilisi (Geòrgia, octubre 1977). Amb la mediació d'importants esdeveniments d'abast internacional,[1] d'un balanç que comprèn gairebé vint anys, pot deduir-se que el PIEA ha contribuït a promocionar l'Educació Ambiental a 160 països, ha repartit material didàctic a més de 150.000 institucions particulars, ha col·laborat en la formació de més de 30.000 responsables de l'ensenyament i ha distribuït un butlletí en diverses llengües (*Contacto*).

De manera complementària, com a expressió de la seva diversitat, l'Educació Ambiental ha multiplicat les seves actuacions per iniciativa de les Administracions públiques, Organismes no Governamentals, Fundacions, centres educatius, moviments ecologistes, empreses, mitjans de comunicació social, etc., a través d'una creixent tasca de projecció social: edició de publicacions, preparació de recursos àudio-visuals, realització de programes formatius i informatius, celebració de Congressos i Trobades, dotació d'infrastructures i equipaments específics, qualificació d'especialistes (docents i tècnics)... a pràcticament tot el món -encara que amb resultats desiguals-, fins al punt de fer cada vegada més versemblant el fet que estem assistint, a la dècada dels anys 90, al «Decenni Mundial per a l'Educació Ambiental» tal com es va proclamar en el Congrés Internacional sobre educació i Formació ambientals de Moscou. Sense cap dubte, quan la lectura es fa en aquests termes, associar l'Educació Ambiental a una tasca recent acaba resultant justificable.

(1) Entre d'altres, el Congrés Internacional sobre Educació i Formació Ambientals (Moscou, agost de 1987); la Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament, difosa com la Cimera de la Terra (Rio de Janeiro, juny de 1992), i el Congrés Mundial per a l'Educació i la Comunicació relatives al Medi Ambient i al Desenvolupament (Toronto, octubre de 1994).

Una alternativa amb rerefons històric: l'ambient en les utopies pedagògiques

Malgrat tot, cal advertir que les relacions educació-ambient han de ser contemplades amb profunditat històrica. Com remarca Tanner (1984), no manquen proves d'aquesta mena de preocupacions en el folklore de nombroses tribus o races, a la Bíblia i altres escrits de l'Antiguitat. En un passat més pròxim, hem de destacar que a partir del segle XVII és quan la noció de «medi» passa a ser un dels components essencials de l'esperit modern, inicialment present en l'educació a través de missatges que conviden a preparar-se per a la vida conforme als ensenyaments *de la* natura; a aquests s'afegeix, posteriorment, propostes que exalcen les virtualitats pedagògiques d'una educació *en la* natura. Del conjunt de les seves aportacions queden testimonis en l'obra de Rabelais, Vives, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel i, amb dimensió més col·lectiva, en el moviment heterogeni que identifiquem com Escola Nova (des de Claparède o Decroly fins a Freinet). Al parer de Giolittto (1984: 116),

> «la escuela nueva perfecciona las justificaciones pedagógicas del estudio del medio. Según ellos, el medio incita, estimula. Su función es crear la necesidad a partir de la cual nacerá el interés y se desencadenará la acción. Experiencia en el medio, la acción no sólo permite la adquisición de conocimientos perfectamente integrados y directamente operativos, sino también la formación intelectual y afectiva del niño».

En el pensament i en l'acció pedagògica que postulen els reformistes, el medi transcendeix la consideració d'allò que ha de ser conegut o imitat[2] per esdevenir una opció metodològica orientada a renovar les escoles i les seves pràctiques corresponents. D'ella provenen marges d'utopia i realitat que amb el temps fins i tot han estat traslladats als diversos i reiterats intents de Reforma Educativa impulsats per instàncies oficials, molts dels quals han atorgat al medi ambient una importància decisiva per al desenvolupament dels processos educatius, bé com a font d'estímuls (paidocenosi), recurs d'aprenentatge, àmbit de formació intel·lectual i/o afectiva; com a oportunitat per a l'obertura de les escoles al seu entorn, o com a suport irrenunciable per estructurar i estendre el saber. D'altra

---

(2) En el discurs de les pedagogies naturalista i intuïtiva i molt significativament a la visió romàntica i sensible que s'expressa a l'obra de Jean Jacques Rousseau: la Natura per damunt de tot... com a primera i veritable mestra, camí de llibertat per a la reconciliació i la felicitat de l'home.

banda, es comencen a insinuar algunes bases d'allò que avui identifiquem com Educació Ambiental en la formulació de principis que destaquen la importància de l'autonomia personal, el treball cooperatiu, la utilització de mètodes actius, l'acció crítica orientada a elaborar projectes i resoldre problemes, la relació amistosa entre educadors i educands, el coneixement globalitzat, el valor de la solidaritat (Caride, 1991). En definitiva, fets i idees en els quals es fa explícita l'aspiració a una escola i una educació diferents, compromeses amb la vida d'un present i d'un futur millors.

Tot i això, fins que la voluntat d'ensenyar *la* i *en la* natura no transfereix expectatives d'educar i ensenyar *per a* la natura, com a responsabilitat induïda, reconeguda i fins i tot exigida, les relacions educació-ambient no adquireixen un significat concorde amb el que des de fa anys conceptualitzem, en sentit estricte, com educació ambiental: un marc alternatiu per a la reflexió i la praxi educatives en el qual les inquietuds pedagògiques es tradueixen en una preocupació decidida per la conservació del planeta i les connexions que amb aquest fi estableixen els homes amb els seus ecosistemes. En aquest sentit, coincidim amb Colom (1993) que l'aparició recent de l'educació ambiental no s'ha de confondre amb les clàssiques relacions que l'educació, tant des d'una perspectiva teòrica (Pedagogia) com des del seu vessant més practicista (l'escola) ha mantingut amb el medi ambient, per afirmar que, en tot cas, la novetat és l'última de les relacions establertes, en postular els valors ambientals com a orientació i guia de l'acció educativa.

Per a aquesta educació, en la qual s'accepta el desafiament humà de buscar sortides a la crisi ambiental -com a tema i problema del nostre temps- passen a un primer pla actituds i valors emergents en l'àmbit d'una nova ètica personal i social. Amb ella es pretén substituir la predominant centralitat de l'home (tradició antropocèntrica) per la de la vida (paradigma biocèntric) un cop s'han dipositat certes esperances en la possibilitat d'adoptar estils de desenvolupament econòmic i social ecològicament desitjables i sostenibles. És a dir, amb capacitat per satisfer les necessitats de les generacions del present sense comprometre aquelles que raonablement han de tenir les del futur, amb nivells de justícia i equitat social constatables a escala planetària. Una qüestió per a la qual l'actual vice-president dels Estats Units, Al Gore (1993) ja va anticipar una doble exigència: transformar les bases ideològiques de la societat contemporània i aconseguir un grau de consens suficient sobre la necessitat de canvis profunds. En definitiva, perquè, com expressa Caduto (1985), d'alguna manera cal aconseguir en molt poques generacions que la societat en el seu conjunt adopti valors i conductes que beneficiïn l'ambient. Pensem que també en benefici legítim d'homes i dones, sempre que no renunciïn a harmonitzar les noves virtuts públiques amb la recerca inconclusa de la felicitat.

Educació i ambient: crisis paral·leles

Assumir que l'Educació Ambiental constitueix un plantejament alternatiu -o, si més no, complementari- a formes tradicionals d'entendre i conduir les relacions entre l'Educació i el Medi Ambient, hauria de fer molt més explícit el paral·lelisme entre les seves crisis respectives. Totes dues mundials i prou diagnosticades al·ludint a problemes, pèrdues i deterioraments concrets en cada cas. Com expressa Singh (1992) referint-se en aquest món que canvia, són dimensions que es plantegen de manera simultània i interrelacionada, tenen un abast universal i semblen precipitar-se cap al futur amb una velocitat sorprenent.

A l'escola i, per extensió, als sistemes educatius, es presenta com una crisi de confiança que ha portat a l'extrem de negar les bondats de l'educació mateixa (Coombs, 1985) amb evidències pertorbadores greus i plena de facetes que no mostren, després de més de vint anys, la més mínima evidència d'estar desapareixent; de manera -insistirà Coombs (1990: 100)- que

> «lo que necesita el mundo de la educación (y lo necesita lo antes posible) no es simplemente más 'mini' reformas e innovaciones, sino reformas mucho más vastas, profundas y radicales que hagan temblar los cimientos de nuestros sistemas educativos, tan ligados a la tradición».

A nivell ecològic, és una crisi que coincideix amb percepcions i fets que revelen amenaces antropogèniques a la integritat i la renovació futura de les interaccions home-societat-biosfera, en aspectes que van des de la diversitat biològica o la preservació dels recursos naturals més elementals (aigua, aire, sòl...) fins a la salvaguarda dels drets inalienables que són a la base del gaudi d'una vida digna per part de tota l'espècie humana.[3] En tot cas, són circumstàncies en les quals s'encasten aspectes que no només han activat els límits del creixement, la incertesa i el risc social; a més, han situat els individus davant del repte antropològic de confrontar els costos de la civilització amb els de la seva pròpia supervivència. En paraules d'Octavio Paz:

---

(3) Sobre la crisi ambiental, Eric Ashby (1981) diferencia, potser amb més sagacitat que la majoria dels observadors, entre una crisi i un moment crític. Al seu parer, el que estem experimentant és un moment crític i declara a favor de la seva argumentació que els humans ja no podem eludir viure la resta de la nostra història sobre la Terra amb problemes de població, de recursos, de contaminació. El moment crític és senzillament la condició existencial, la crisi és en la reacció humana. En aquest mateix sentit, vegeu l'obra d'L.K. Caldwell (1993).

«El siglo se cierra con muchas interrogaciones. Algo sabemos sin embargo: la vida en nuestro planeta corre graves riesgos. Nuestro irreflexivo culto al progreso y los avances mismos de nuestra lucha por dominar a la naturaleza se han convertido en una carrera suicida...».[4]

Afegirem recordant Carson (1962) que també després de vint anys la primavera roman en silenci.

En l'encreuament d'ambdues crisis, que s'amplien a unes altres de més o menys conjunturals i amb impacte històric desigual (en l'ordre polític, econòmic, moral, religiós, etc.), l'Educació Ambiental ha arribat a catalogar-se com una oportunitat sòlida per insistir en l'encalçament a les formes clàssiques d'educar en societat, habitualment tan proclius al fracàs de les persones i institucions que les articulen. I que, pel que fa a les realitats ambientals, són fracassos que s'han projectat en la distància i en la inhibició davant de problemes apressants, quan no en una incapacitat manifesta per contribuir a una major compatibilitat entre la ciència i la consciència ambientals.

Per tot plegat, subscrivim amb Giordan (1993: 186) que l'Educació Ambiental no pot renunciar a «inspirar un movimiento de renovación orientado a combatir la monotonía y la esterilidad producida muy frecuentemente por la tradición de nuestros sistemas educativos». Fins i tot més: creiem que el desafiament de l'educació del futur és molt més enllà de les xarxes escolars existentes, dins de l'entorn encara que sense sucumbir-hi i amb ell. Una educació que tot i ser partícip del context i pretext ambientals aconsegueixi presentar el canvi de les persones, individualment i col·lectivament, com la seva millor contribució a un desenvolupament integrat de la Humanitat i dels seus diversos móns: el fi de l'Educació Ambiental és millorar totes les relacions ecològiques, incloent-hi les de l'home amb la natura i les dels homes entre ells (Schmieder, 1977).[5]

---

(4) Text del discurs pronunciat al sopar de gala en honor dels premis Nobel de 1990. Nota de l'editor extreta de l'obra de King i Schneider (1992: 5).

(5) La complexitat que caracteritza l'Educació Ambiental no n'ha facilitat la definició, en ocasions basada en propostes conceptuals escassament diferenciades d'una interpretació extensa i comprensiva de l'Educació, en general. De fet, en el concepte d'aquesta última podrien integrar-se pràcticament tots els principis, finalitats i mètodes que acostumen a adscriure's a l'Educació Ambiental: coneixements, actituds, aptituds, presa de consciència, participació, avaluació... per molt específics que aquests siguin. Sabem que necessàriament sempre formaran part d'una Educació que aspiri a ser congruent amb les persones i les seves realitats vitals. Ja Alfred North, a qui cita Schmieder (1977), delimitava amb lucidesa que «educar es guiar al individuo hacia una comprensión del arte de vivir», entenent per aquest «la realización más cabal de diversas actividades que plasman las posibilidades potenciales de ese ser vivo frente al medio ambiente que le rodea». Un text escrit l'any 1929.

L'*Agenda 21*, document d'estratègia global adoptat el 14 de juny de 1992 a Rio de Janeiro, a la Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament (MOPT, 1993), trasllada a l'educació aquesta mena de responsabilitats concedint-li una importància decisiva en la promoció del desenvolupament sostenible i en l'augment de la capacitat de les poblacions per abordar qüestions ambientals i de desenvolupament. S'afegeix que

> «es igualmente fundamental para adquirir una conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sostenible y que favorezcan la participación pública efectiva en el proceso de adopción de decisiones».

Llums i ombres d'un trajecte cronològicament breu

Un cop més, el caràcter genèric d'aquesta declaració, en línia de continuïtat amb la trajectòria que manté l'Educació Ambiental des de fa dècades, indueix a reflexionar amb vocació crítica sobre les possibilitats i els límits del que acabem per reconvertir a les seves pràctiques, en un recorregut de llums i ombres al quan no s'ha evitat dirigir una pregunta inquietant: «Fem realment Educació Ambiental?» (García i altres, 1988). Un interrogant obert a les múltiples respostes que sorgeixin des de qualsevol grup d'experiència (a l'aula, a l'escola, a les comunitats locals, etc.) com a resultat d'avaluacions sistemàtiques o en el marc dels fòrums de debat que es convoquen amb abast regional, nacional i internacional. De fet, sense excessives concessions a l'autocomplaença, en el passat recent de l'Educació Ambiental abunden les anàlisis que insisteixen a formular lectures de caire crític (expectatives *versus* resultats), tant en el panorama mundial com a l'europeu i espanyol. En general, observant un estat de qüestió sotmès a múltiples contingències i contrastos.

Així, per a Kolybine (1993: 137), director de la Secció per a l'Ensenyament de les Ciències i l'Educació Ambiental de la UNESCO, existeix un reconeixement general que s'ha realitzat una tasca considerable en aquest camp, principalment des d'una perspectiva pedagògica (definició de polítiques educatives nacionals, plans d'estudis, requisits per a la formació de professorat i de materials educatius). Tanmateix, s'ha fet menys des del punt de vista de la política medioambiental i molt menys del desenvolupament sostenible:

> «el papel de la Educación Ambiental en la gestión medioambiental ha sido frecuentemente percibido con toda claridad, en teoría, pero es menospreciado en la práctica».

L'anàlisi de Perkins (1993), President Honorari de l'ICED, sintetitza algunes reflexions en les quals es posa de relleu que el comportament de l'Educació Ambiental al món gira al voltant de situacions ben dispars: és certament una activitat mundial, que adopta diversos estils i prioritats segons els països de referència; es recolza molt més en els principis que en la pràctica; els principals iniciadors són els organismes internacionals i les organitzacions nacionals no governamentals, mentre que els sistemes educatius i els governs nacionals són més els objectius; les escoles primàries i secundàries molt rarament es consideren com a parts essencials del sistema d'educació medioambiental; la universitat no pot abordar fàcilment els problemes socials, i resulta molt senzill de dir que els estudis medioambientals haurien de ser interdiciplinaris, la qual cosa és més fàcil de dir que de fer; són escassos els professors competents en aquest camp, ja que si bé existeix un nombre adequat com a professors de Geografia, Física i Història, estan poc entrenats a utilitzar les assignatures amb la finalitat de comprendre els problemes socials i ensenyar-los de manera apropiada; per acabar, l'educació medioambiental sovint deriva en una pedagogia més preocupada pel mètode que pel contingut i la complexitat dels problemes ambientals.

A Europa, a l'Informe de la situació l'any 1992, elevat al Consell de Ministres de la Comunitat, el balanç que s'ofereix parteix d'un context general en principi favorable per al desenvolupament de l'Educació Ambiental, en el marc d'una sensibilització creixent de l'opinió pública i de polítiques de reforma de l'ensenyament proclius a integrar l'Educació Ambiental en els sistemes educatius dels diversos països. Alhora, seguint l'exposició que realitza Pardo (1993: 52), es reconeixen algunes dificultats importants: el retard evident en la formació inicial dels ensenyants, la manca generalitzada de material pedagògic i certes llacunes de tipus conceptual, aquestes darreres referents a la definició d'objectius de l'Educació Ambiental, la complexitat dels problemes ambientals, la posada en pràctica del treball interdisciplinar i l'avaluació de resultats. D'altra banda:

> «existen importantes diferencias no sólo entre los propios Estados, sino incluso a nivel regional y local, y en cualquier caso aún queda mucho por hacer».

A l'Estat espanyol, l'informe final del Seminari d'Educació Ambiental en el Sistema Educatiu celebrat a Las Navas del Marqués (Àvila) al final de 1988, reconeixia el contrast existent entre la gravetat d'alguns problemes que amenacen la conservació del medi natural amb l'escassa importància que s'atribuïa llavors a l'Educació Ambiental: davant la degradació progressiva,

> «los esfuerzos realizados para crear una conciencia del deterioro y estimular una formación capaz de contrarrestarlo, parecen claramente escasos. Sorprende, sobre todo, que muchos de estos esfuerzos

hayan sido asumidos por organismos e instituciones (MOPU, ICONA, ayuntamientos...) cuya responsabilidad en educación es sólo indirecta, en tanto que el sistema educativo, como tal, no ha elaborado todavía unas directrices sobre el particular» (De Blas, Herrero i Pardo, 1991: 88).

Molt més incisiu es mostrava Terrades (1988) en la ponència inaugural pronunciada a les primeres Jornades d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana quan valorava les realitzacions de l'Educació Ambiental a Espanya, al seu parer, i a manera de crítica ben intencionada aplicada a revelar algunes deficiències i no pocs problemes llavors existents,

> «lo poco que se hace en educación ambiental suele ser muy malo. Muchos creen que, puesto que en el campo los chicos están a gusto, y se entretienen con algunas observaciones, el 'método' está ya justificado. Pero que los chicos se diviertan... que haya allí mucho que ver, son cosas bien sabidas desde los albores de la humanidad, no constituyen en modo alguno un método didáctico».

Podem concloure que globalment els problemes de l'Educació Ambiental, sobretot en l'educació institucionalitzada, no rauen tant en les declaracions, principis i objectius establerts com en les pràctiques adoptades dins i fora de les aules. Són problemes relacionats amb el reconeixement i la valoració efectiva de les seves propostes, la congruència entre les idees i els fets, el compromís i les responsabilitats públiques, el saber en ell mateix i el saber per fer en els àmbits epistemològic, metodològic i didàctic.

De les referències anteriors podem deduir la mena de dificultats i insuficiències que ha presentat -i en bon grau presenta encara- l'Educació Ambiental en la trajectòria que condueix a la seva integració gradual en el sistema educatiu; en el cas espanyol, coincidint amb la posada en escena d'una reforma estructural en l'ordenació dels ensenyaments, ampliada a determinats factors associats amb la seva qualitat i millora (qualificació i formació del professorat, programació docent, recursos educatius i funció directiva, orientació educativa i professional, inspecció educativa, avaluació del sistema educatiu).

De la insuficiència a la intendència: l'Educació Ambiental als papers de la Reforma

L'Educació Ambiental, que inicia la seva incorporació a les pràctiques escolars en base a l'esforç realitzat per ensenyants i Moviments de Renovació Pedagògica des del final dels anys 70, trigarà a ser inclosa als debats i a les propostes curriculars de la Reforma.[6] Com observa Meira (1993: 18), «en el Proyecto de la Reforma Educativa no se hace una mención explícita a la Educación Ambiental, como tampoco se incluyen entre los fines generales de la Reforma o en los establecidos para cada etapa educativa, referencias a promover la conciencia ambiental». La qual cosa es pot interpretar com un exponent més de la condició marginal i subsidiària a què s'estaven relegant les experiències educativo-ambientals a les institucions educatives, molt dependents del voluntarisme dels seus promotors.

Formalment la situació comença a modificar-se a partir de la celebració del Seminari de Las Navas del Marqués. A les conclusions d'aquest es reclama que la Reforma Educativa contempli i assumeixi les recomanacions internacionals en Educació Ambiental, així com les propostes i les exigències que la major part de la societat reclama. En aquest sentit s'al·ludeix a les resolucions de la Comunitat Europea en matèria d'Educació Ambiental que concorden amb l'ampli ventall de recomanacions emanades dels Organismes i iniciatives vinculats al sistema de Nacions Unides: Programa MAB, PNUMA, PIEA, Seminari de Belgrad, conferència de Tbilisi, Congrés Internacional de Moscou, sense desatendre la desigual contribució de les Jornades Nacionals d'Educació Ambiental celebrades a Sitges (les primeres, l'any 1983) i Valsaín (les segones i darreres, l'any 1987), juntament a d'altres convocades des d'instàncies autonòmiques, municipals, associatives (Escoles d'Estiu, Grups Ecologistes, etc.) i universitàries.

Al nostre parer, el canvi suposa que l'Educació Ambiental passa de la insuficiència a la intendència, o el que és el mateix, de la indiferència al visible interès de molts diversos actors pedagògics: explicitant objectius generals i referencials per a cada nivell, etapa i cicle educatius; formulant estratègies d'integració orientades a «ambientalitzar» el currículum; subvencionant projectes, cursos,

(6) A l'Informe presentat per la Direcció General del Medi Ambient al Congrés Internacional de Moscou, sota la coordinació i redacció final a càrrec de Cristina Herrero (vegeu MOPU, 1989: 85-159), figura un balanç relativament exhaustiu de la situació de l'Educació Ambiental a Espanya als prolegòmens de la Reforma Educativa, amb referències concretes a l'àmbit escolar. Així mateix, hi ha breus referències analítiques a les diverses Memòries Anuals elaborades per la Direcció General del Medi Ambient, publicadas pel MOPU a la seva sèrie de monografies.

seminaris i publicacions; creant materials curriculars específics; convocant activitats de formació en servei; recomponent espais i temps amb finalitats educativo-ambientals (itineraris didàctics naturals i urbans, realització de tallers, estades a granges-escola, aules de natura, etc.); creant bases de dades i programes d'intercanvi nacionals i internacionals, etc.

Ambientalitzar el currículum «a través» de la transversalitat

En el nivell curricular, els aspectes més innovadors per a l'Educació Ambiental semblen vinculats a la proposta pedagògica que s'articula en el discurs de la transversalitat. De la seva innovació semàntica acabarà resolent-se que l'Educació Ambiental és un tema, matèria o contingut transversal, de rang semblant a d'altres que tenen com objecte la pau, la salut i la sexualitat, la coeducació i la igualtat d'oportunitats, el consum, les multicultures... en síntesi, un conglomerat de qüestions d'important repercussió social el tractament pedagògic de les quals es realitzarà de manera diferent al que proposen les disciplines clàssiques, «a través» d'elles mateixes, incardinant-les en el desenvolupament de les activitats corresponents a cadascuna. Consisteix, doncs, en un enfocament pluridisciplinar que potencialment podrà evolucionar cap a un altre de caràcter interdisciplinar, sempre que existeixi coordinació i treball compartit per equips docents. Com senyala Carbonell (1994: 8), la introducció dels temes transversals «no es otra cosa que una reactualización del discurso del conocimiento integrado-globalizado e interdisciplinar (unido) al replanteamiento de la educación ética-moral-humanística».

L'estratègia definida per la transversalitat implica optar per impregnar la totalitat del currículum d'una dimensió ambiental, que haurà d'aplicar-se a cada concreció curricular d'acord amb les àrees, etapes, cicles, centres, etc. Com a forma d'enfocar l'ensenyament, s'argumenta que no es tracta d'introduir nous continguts sinó de seleccionar i seqüenciar els existents sota l'òptica de l'Educació Ambiental, amb una distribució horitzontal que respecti la complexitat de la seva filosofia i el tractament interdisciplinar. Segons Pérez Rubalcaba,[7] ex-ministre d'Educació i Ciència, aquesta presència de

---

(7) Intervenció a l'acte inaugural de la VII Semana Monogràfica de la Fundación Santillana, sota el títol *Aprender para el futuro: educación ambiental*, celebrada a Madrid el mes de novembre de 1992. (Vegeu-ne l'edició publicada per la Fundación, pp. 43-45).

l'Educació Ambiental a les diverses àrees es justifica perquè contribuirà més eficaçment a l'aprenentatge dels alumnes, al desenvolupament d'actituds i capacitats de tota mena en relació a la conservació del medi ambient. Al seu parer, cal ressaltar que «la introducción de la Educación Ambiental constituye uno de los elementos más innovadores de los currículos recientemente aprobados». En tot cas, pensem que la transversalitat no ha de ser només per a l'alumnat, el professorat, les matèries i el currículum en general. També ho ha de ser per al sistema educatiu, la seva organització i la seva gestió en el context de les comunitats.

Partint de la convicció generalitzada que ja no n'hi ha prou a proclamar la gravetat dels problemes ambientals i declarar que cal fer «quelcom» respecte a ells en el sistema educatiu, la transició des de la innovació que es dissenya fins al que ha de ser-ne la praxi, planteja en Educació Ambiental l'exigència ètica de fer congruents les paraules amb fets avaluables. D'aquesta manera, un cop més, la qüestió consisteix a respondre al desafiament en les pràctiques superant les condicions necessàries però no suficients per sensibilitzar i comprometre els responsables polítics i pedagògics amb la integració de l'Educació Ambiental a les institucions i processos educatius. Fins i tot admetent que no existeix un model universal perquè aquesta integració es produeixi.

Passar de les idees als fets

Als discursos i a les actuacions educatives que ens afecten, la correspondència entre el que es diu i el que es fa considerem que ha d'estar orientada per principis i pautes de reflexió-acció com els següents:

a) Aprofitar decididament el marc de la Reforma Educativa que inspira la LOGSE, la qual cosa comporta assumir amb interès i convicció l'abast de les seves propostes per al desenvolupament de l'Educació Ambiental: dissenys curriculars oberts; aprenentatge significatiu, desenvolupament de l'esperit crític, metodologia activa, relació amb l'entorn social, econòmic i cultural, formació en el respecte i la defensa del medi ambient, autonomia pedagògica dels centres educatius, foment d'hàbits democràtics, ampliació de l'espai escolar, etc.

Sens dubte, aquesta és la Reforma en la qual legítimament s'haurà d'inscriure el futur immediat de l'Educació Ambiental en el sistema escolar, per la qual cosa ni res ni ningú no hauria de frustrar

les oportunitats que ofereix per a un canvi quantitatiu i qualitatiu en aquest camp.

b) Lligar, en els nivells que correspongui, les polítiques educatives a les polítiques ambientals: en un primer moment implica percebre que totes dues constitueixen dimensions polítiques de primer ordre, com a eixos prioritaris que vertebren drets socials i ecològics fonamentals per al benestar col·lectiu i la qualitat de vida. En segon terme, suposa discernir que, al igual que en d'altres matèries, ambdues formen part d'una política global i integral.

Els aspectes particulars d'aquesta vinculació ens situen en el problema del canvi, en les seves diverses tendències i models de desenvolupament econòmico-socials. Com suggereix Heras (1994), cal partir d'una anàlisi de les realitats educatives en un marc de conflictes d'interessos entre grups socials i països, davant la dinàmica de «recursos ambientals-processos productius-distribució-consum-beneficis», per qüestionar els models de caire neoliberal, les seves desigualtats i els seus patrons de dependència en l'àmbit humà i en les relacions ecològiques.

En aquest discurs, que un cop més es tradueix en la necessitat d'un adequat equilibri de responsabilitats, la problemàtica ambiental acaba convertint-se en un repte per als educadors (Novo, 1992).

c) Articular xarxes de cooperació social i promoure l'obertura institucional: suposa concedir a l'Educació Ambiental un protagonisme important en la presència del sistema educatiu a la societat i d'aquesta en el sistema educatiu. Una presència que comporta el reconeixement de la societat civil i de la iniciativa ciutadana en la presa de decisions i la resolució dels problemes ambientals.

A més, amb el propòsit d'enfortir els objectius de solidaritat entre persones i pobles, l'Educació Ambiental ha de superar la visió formalista i ambigua que caracteritza moltes de les declaracions oficials dels Governs i dels Organismes Internacionals per apropar-se a la quotidianitat. No s'ha d'oblidar que l'obertura institucional comporta fomentar la vida associativa i el poder compartit, ni tampoc que la cooperació social significa mantenir actiu el sentit reivindicatiu i l'ajuda mútua. Dos trets essencials en l'Educació Ambiental.

d) Traslladar a l'Educació Ambiental la filosofia d'una Educació per a tots: considerem que el lema i la declaració mundial sobre Educació per a Tots (satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge),[8] reivindica per a l'Educació Ambiental l'objectiu d'una alfabe-

---

(8) Resultants de la Conferència celebrada a Jomtiem (Tailàndia) el març de 1990 per iniciativa conjunta d'algunes de les més importants agències de les Nacions Unides (UNESCO, PNUD, UNICEF i Banc Mundial) que afirma el dret de totes les persones a l'educació, que pot i ha de ser assegurat a tothom.

27

tització medioambiental accessible a totes les persones, en un procés continu d'aprenentatge que s'ha d'estendre des de l'educació infantil fins a les universitats, i més enllà d'aquestes al món del treball, del lleure... en una concepció molt oberta de la democratització educativa.

És aquí on l'alfabetització funcional, a manera de cultura bàsica ambiental per a tots, assoleix el seu sentit ple: com a lectura i escriptura que es contextualitza a les realitats ambientals, com a motivació per informar-se i aprendre de l'ambient desenvolupant habilitats, com a via per a la conscienciació ecològica i l'adopció d'actituds relacionades amb una millora significativa en la qualitat de la vida diària.

e) Educar els educadors: amb un plantejament que ens situa en la idea de l'educador que necessita ser educat (Freire), es tracta de fer coincidir el paper central dels educadors i professors amb l'optimització de la seva formació inicial i contínua. Una tasca que implica aspirar a un canvi en la cultura docent (pedagògica, política, ambiental), tant en el món dels valors com en l'àmbit dels continguts, metodologies i tècniques.

Les universitats, les Administracions públiques i la societat en el seu conjunt han d'assumir aquesta tasca sense estalviar esforços. El professorat, si de cas, ha de despertar i ser coresponsable de les decisions i iniciatives que s'adoptin. Per a aquest fi, la Investigació-acció (amb les seves diverses modalitats: participativa, col·laborativa, etc.) serà també una via important per contribuir al desenvolupament professional dels educadors ambientals.

En Educació Ambiental sempre tindrà sentit la pedagogia de la pregunta

Acabem sent conscients que, per sort, hi ha altres possibles lectures sobre l'Educació Ambiental que fem i que volem. Per això encara queden més incerteses que certeses sobre què és i què ha de ser l'Educació Ambiental: poc d'obsessió per l'eficàcia i molt de sentit comú i actitud crítica. A l'Educació Ambiental sempre tindrà raó de ser una pedagogia de la pregunta i, en conseqüència, anar a trobar les millors respostes.

Referències bibliogràfiques

ASHBY, E. (1981): *Reconciliar el hombre con el ambiente.* Barcelona: Blume.

CADUTO, M.J. (1985): *A Guide on Environmental Values Education.* Paris: UNESCO. (Edició en castellà: *Guía para la enseñanza de los valores ambientales.* Madrid: Los Libros de la Catarata, 1992).

CALDWELL, L.K. (1993): *Ecología, ciencia y política medioambiental.* Madrid: McGraw-Hill.

CARBONELL, J. (1994): «La invención de lo clásico», *Cuadernos de Pedagogía*, n. 227, pp. 7-8.

CARIDE, J.A. (1991): «La Educación Ambiental: concepto, historia y perspectivas», a Caride, J.A. (coord.): *Educación Ambiental: realidades y perspectivas.* Santiago de Compostel·la: Tórculo editores, pp. 7-86.

CARSON, R. (1962): *Silent Spring.* Boston: Houghton Mifflin. (Edició castellana: *Primavera silenciosa.* Barcelona: Grijalbo, 1980).

COLOM, A.J. (1993): *Valoraciones pedagógicas del medio a través de la historia.* Madrid: UNED/Fundación Universidad-Empresa (Màster en Educació Ambiental).

COOMBS, Ph. (1985): *La crisis mundial en la Educación. Perspectivas actuales.* Madrid: Santillana.

COOMBS, Ph. (1990): «Diseño en la educación para el siglo XXI», a Fundación Santillana: *Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate.* Madrid: Fundación Santillana, pp. 99-102.

DEBLAS, P.; Herrero, C. i Pardo, A. (1991): *Respuesta educativa a la crisis ambiental.* Madrid: CIDE/MEC.

GARCIA, J.M. i altres (1989): «¿Hacemos realmente Educación Ambiental?», *Cuadernos de Pedagogía*, n. 157, pp. 8-11.

GIORDAN, A. (coord.) (1993): *Educación Ambiental: principios de enseñanza y aprendizaje.* Bilbao: UNESCO/PNUMA (Ed. Los Libros de la Catarata).

GORE, A. (1993): *La Tierra en juego. Ecología y conciencia humana.* Barcelona: Emecé.

HERAS, P. (1994): «El medi ambient i el desenvolupament, l'economia i l'educació. Quina economia i quina educació?», *Temps d'Educació*, n. 11, pp. 185-190.

KING, A. i SCHNEIDER, A. (1992): *La primera revolución global.* Barcelona: Círculo de Lectores.

KOLYBINE, V. (1993): «La Educación Ambiental en el mundo. Desarrollo adicional», a Fundación Santillana: *Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate.* Madrid: Fundación Santillana, pp. 135-138.

MEIRA, P.A. (1993): «A Educación Ambiental e a Reforma Educativa», *Revista Galega de Educación*, n. 18, pp. 15-24.

MOPT (1993): *Río 92. Programa 21*. Madrid: Dirección General de Política Ambiental/MOPT, volum II.

MOPU (1989): *Educación Ambiental: Situación Española y Estrategia Internacional*. Madrid: DGMA/MOPU.

NOVO, M. (1992): «La problemática ambiental: un reto para los educadores», a UNED: *Cuestiones actuales sobre educación*. Madrid: UNED. pp. 243-263.

PARDO, A. (1993): «La Educación Ambiental en la Comunidad Europea», *Revista de Estudios Europeos*, n. 6, pp. 49-70.

PERKINS, J.A. (1993): «Situación de la Educación Ambiental en el mundo», a Fundación Santillana: *Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 129-134.

SEQUEIROS, L. (1993): «Una moda necesaria: la Educación Ambiental», *Alminar*, n. 4, pp. 4-7.

SCHMIEDER, A.A. (1977): «Naturaleza y principios generales de la Educación Ambiental: fines y objetivos», a UNESCO: *Tendencias de la Educación Ambiental*. París: UNESCO, pp. 25-38.

SINGH, R.R. (1992): «Cambiar la educación en un mundo que cambia», *Perspectivas*, vol. XXII, n. 1 (81), pp. 7-16.

TANNER, R.T. (1984): «Trayectoria de la Educación Ambiental», a Hungerford, H.R i Peyton, R.B.: *Cómo construir un programa de Educación Ambiental*. Madrid: UNESCO/PNUMA, (Ed. Los Libros de la Catarata) pp. 3-5.

TERRADAS, J. (1988): «Presente y futuro de la Educación Ambiental», *Educación Ambiental*, n. 5, pp. 38-41.

Paraules clau

Educació ambiental
Política educativa
Currículum
Sistema educatiu
Reforma educativa

Abstracts

La busqueda de alternativas a las relaciones que se establecen entre la educación y el medio ambiente presenta la educación ambiental como una respuesta urgente y necesaria para superar sus respectivas crisis. En primer término, trasladando al presente el legado histórico de utopias pedagógicas en las que se expresó el sentimiento humano de reencontrarse con la Naturaleza; en segundo lugar, aceptando el desafio colectivo de situar la reflexión y la praxis educativas en la solución de los problemas ambientales.
No obstante, el sentido genérico de estos objetivos está determinando que la educación ambiental presente un trayecto de claroscuros, que induce a analizar con vocación crítica las posibilidades y los limites de sus propuestas y realizaciones. En este sentido, el articulo aporta lecturas de síntesis (expectativas y resultados) sobre el panorama mundial, europeo y español.
La Reforma Educativa y el tratamiento de la educación ambiental en España introducen los argumentos finales, con una referencia explicita a la ambientalización del curriculum «a través» del discurso de la transversalidad.

La recherche d'alternatives aux relations qui s'établissent entre l'éducation et l'environnement présente l'éducation environnementale comme une réponse urgente et nécessaire pour surmonter la crise de l'une et l'autre. En premier lieu, en transférant au présent le legs historique des utopies pédagogiques ou fut exprimé le sentiment humain de retrouver la Nature, en second lieu, en acceptant le défi collectif de conduire la réflexion et la praxis éducatives vers la solution des problèmes environnementaux.
Cela dit, le sens générique de ces objectifs fait que l'éducation environnementale a un parcours tout en clair-obscur, conduisant à analyser d'un point de vue critique les possibilités et les limites de ses propositions et réalisations. L'article propose ainsi des lectures de synthèse (attentes contre résultats) sur le panorama mondial, européen et espagnol.
La réforme de l'enseignement et le traitement de l'éducation environnementale en Espagne introduisent les arguments finaux, avec une référence explicite à l'adaptation du curriculum «à travers» le discours de la transversalité.

The search for alternatives to the established relations between education and the environment presents Environmental Education as an urgent and necessary means of overcoming their respective crises. First, by transferring to the present the historical legacy of educational utopias in which the human feeling of rediscovering Nature was expressed, second, by accepting the collective challenge to bring educational reflection and praxis into the solution of environmental problems.
All the same, the generic nature of these goals is guiding Environmental Education along a path of chiaroscuros which leads to a critical analysis of the possibilities and limits of its proposals and implementations. Along these lines, the article provides readings of synthesis (expectations versus results) on the world, European and Spanish scene.
The Educational Reform and the treatment of Environmental Education in Spain provide an introduction to the final arguments, with explicit reference to the environmentalisation of the curriculum «through» the discourse of transversality.

31

El contingut i la metodologia de l'Educació Ambiental. Continuem pensant-hi

Manel Cervera*

Introducció

Si jo no sabés què és Educació Ambiental i veiés que en un monogràfic associen aquest concepte al de perspectives de futur, m'atreviria a pensar que el tema en qüestió no té gaire passat. I pot semblar una paradoxa però és cert, és justament quan el passat és curt que tenim el convenciment o el desig que el futur ha de ser llarg. Són els joves els qui es plantegen el demà, què faran, què canviaran del que han estat fent fins ara, cap a on es decantaran. Exercici, en canvi, rar en els vells, ja que tenen l'evidència que el seu futur té tan poc de futur.

Tot té dues cares, i si en una persona gran pot causar tristesa aquesta evidència, hi ha d'altra banda la satisfacció pels guanys haguts, per l'experiència adquirida, per la solidificació d'una personalitat. O per l'assoliment d'una solidesa si es tracta d'ideologies o de projectes.

I l'altra cara entre els joves és que la seva inquietud, la seva pruïja d'avançar els transformin en uns belluguets incapaços d'assentar i consolidar res. O potser encara pitjor si se'n deriva una actitud vers el passat recent saturada de rebuig i de menyspreu.

Em plau doncs, i molt, que mirem les perspectives de futur de l'Educació Ambiental, sempre i quan apartem la temptació de pensar que el nostre passat -tan esquifit, d'altra banda- hagi estat un enfilall

---

*Manuel Cervera Gallemi. Nascut a Vilafranca del Penedès el 1943. Responsable de la Secció de Medi Ambient de la Fundació Roca Galès (1977-84). Tècnic d'Educació Ambiental del Servei del Medi Ambient de la Diputació de Barcelona (1984-1989). Sotscap del Servei d'Educació Ambiental del Parc de Collserola (1989-1993) i de l'Àrea metropolitana de Barcelona (des de 1993)

Soci fundador de la Societat Catalana d'Educació Ambiental. Algunes de les seves contribucions són:

Itinerari pels rius Francolí (1982) i *Tordera* (1984). Col·laborador en la 2a edició del *Llibre Blanc de la Gestió de la natura als Països Catalans* (1989). *Collserola, petita guia del Parc* (1991). Guions d'àudio-visuals i televisió i articles diversos.

Adreça professional: Mancomunitat de Municipis de l'Àrea Metropolitana de Barcelona. C/Seixanta-dos, nº 16-18, Edifici A, sector A, Zona Franca. 08040 Barcelona.

d'errors endolcit per la bona fe que hi hem posat. Al contrari, crec imprescindible un cert convenciment que el que s'ha fet fins ara no es pot tirar per la borda, és més, té aspectes francament valuosos, i endemés, la mínima teoria i pràctica consolidades han determinat una manera de pensar i fer que marcaran *velis nolis* la nostra evolució futura.

Al voltant dels continguts

Una problemàtica comuna

Ja s'ha dit i repetit que l'Educació Ambiental a casa nostra (i gairebé arreu) va començar per oferir instruments per conèixer la natura. Això, de fet, no ho hem abandonat mai, i gran part de l'educació ambiental que s'ha dut a terme i que encara es duu a terme consisteix a posar l'educand en contacte amb la natura. Tanmateix, actualment altres problemes més peremptoris derivats de la contaminació i la producció de deixalles ens han abocat cap a qüestions relacionades amb el reciclatge, l'estalvi energètic, etc. Sa i lloable propòsit, però des del meu punt de vista conceptualment incomplet.

El motiu per donar la primacia en aquests temes ha estat gairebé sempre pensar que aquests són els problemes reals, tangibles i quotidians de la gran majoria de ciutadans del país, i no pas una natura només present de manera episòdica i sovint idealitzada. I en aquest context, quan diem ciutadans no ens referim només al sentit jurídic d'habitant del país, sinó sobretot al sentit geogràfic. Són les ciutats i els seus habitants els que consumeixen una quantitat d'energia exorbitant, els que generen milions de tones d'escombraries, els que originen i pateixen la contaminació com ningú...

Però podríem reprendre aquell sentit jurídic del mot ciutadà i fer extensiu el problema, perquè en veritat, cada cop hi ha menys diferència entre els habitants de les ciutats i els de les àrees periurbanes o rurals pel que fa a la problemàtica ambiental. En efecte, d'una banda, el nombre de persones dedicades a tasques agrícoles o forestals és cada dia menor, àdhuc a les àrees rurals on la possibilitat de supervivència ve donada per altres sectors com la indústria i sobretot els serveis. Vells hàbits que associaríem a la vida a pagès com conèixer el territori, passejar pel bosc, berenar

a la font, etc., són progressivament abandonats o en part recuperats per pixapins i jubilats procedents de les ciutats.

Els habitants dels pobles disposen de calefacció elèctrica o de gas, tenen tota la gamma d'electrodomèstics, es desplacen amunt i avall amb gran facilitat, van al cap de comarca o a la ciutat a comprar, a fer gestions, a estudiar, a divertir-se, s'arriben a l'estiu a la platja i a l'hivern a la neu, etc. Dels productes alimentaris que consumeixen, cada vegada és més petita la proporció dels que es produeixen a la rodalia, i augmenten els envasats, pre-cuinats i preparats. El nombre de vehicles per habitant és igual que el de la capital, i sovint hi ha problemes per aparcar al centre de la vila.

Els pobles disposen d'un generós enllumenat elèctric, d'una complicada portada d'aigües (hi ha molta terra de secà), d'una xarxa de clavegueram que va a parar a un col·lector, d'un servei de recollida d'escombraries que les porta a una planta de tractament relativament allunyada...

Potser doncs hauríem d'anar trencant aquesta dicotomia ciutat no-ciutat pel que fa a l'estructura ecològica. Cada vegada les pautes de comportament s'assemblen més, el consum energètic s'iguala i les diferències entre les grans àrees urbanes o els petits municipis ja només són per acumulació, no tenen caràcter exponencial.

El que vull dir amb això és que l'Educació Ambiental ha d'anar trobant el camp que li és propi i que segurament podrà abastar tota la població des d'un plantejament unitari. I penso que el front d'actuació és el mateix, arreu, en aquesta societat nostra, cal plantejar els mateixos temes d'estalvi energètic, reciclatge, ús assenyat de recursos, lluita contra la contaminació, etc. I penso que per tenir una base sòlida per entendre el perquè de tot això és indispensable el contacte amb la verd, no només per calmar la set de verd que afecta sobretot els habitants de les grans aglomeracions urbanes.

El contacte amb la natura

La natura ens ofereix, és clar, un seguit de recursos molt valuosos per al gaudi i per al lleure, per a la relaxació, per a l'aprenentatge naturalístic, per al conreu de la sensibilitat i de l'emotivitat, etc.

Però n'hi ha més. L'Educació Ambiental persegueix com a fi últim un canvi de mentalitat per possibilitar una altra mena de societat que usi els recursos de manera sostenible, com veurem tot seguit. És un procés difícil i ambiciós que implica tots els sectors de la societat i que implica alguna cosa més que sensibilitzar sobre els problemes. Cal promoure actituds responsables que desemboquin en el compromís de treballar pel canvi.

Sovint el que costa més és justament relacionar els problemes ambientals -que ens solen arribar grans, llunyans, incomprensibles i inabordables- amb la nostra vida de cada dia. De fet, el propi «ambient» sembla desvinculat de la vida real que es desenvolupa a les ciutats i pobles aparentment amb autosuficiència. Per això cal aproximar-se a la natura, per posar de relleu que no es tracta d'una víctima que cal protegir, allunyada de les nostres necessitats quotidianes, sinó del marc de la nostra existència, al qual estem units per relacions fonamentals: tots depenem de l'aigua, de l'aire, del sòl, dels arbres i dels animals, no sols per sobreviure, sinó sobretot per viure plenament amb la qualitat a què aspirem.

Els parcs i els equipaments faciliten que la gent torni a connectar amb el medi natural partint dels propis esquemes culturals. L'experiència íntima d'aquest lligam, més que no pas cap coneixement teòric, pot ser la pedra de toc que evidenciï les profundes relacions que mantenim amb l'entorn i els seus recursos, i susciti compromisos concrets de millorar-les. Això són passos reals en Educació Ambiental.

Dimensió social i universal

Hem vist que l'Educació Ambiental va començar pel contacte amb la natura i hem intentat afermar i refermar la bondat d'aquest plantejament. Però hi ha altres dimensions que progressivament entren a formar part del contingut teòric i motivacional. Una d'elles és ocupar-se de la dimensió social i universal de la problemàtica ambiental.

De les singularitats de l'espècie humana en podríem destacar la seva gran capacitat d'implantar-se per tot el planeta i per totes les àrees climàtiques malgrat el seu origen tropical. És una expansió lenta que s'ha fet al llarg de milions d'anys, però aquesta conquesta de nous espais no ha comportat alteracions sensibles del medi fins als darrers mil·lennis. La primera gran destrossa de l'ambient fou la revolució neolítica que dugué l'home a cremar i talar boscos per instal·lar-hi conreus; de resultes d'això en sortiren les grans civilitzacions que coneixem, situades a les zones temperades.

La segona gran revolució és la industrial, encara plenament vigent, en la qual l'home ha après a explotar amb contundència els recursos naturals i a consumir energia massivament.

Aquest mode d'actuar té dos tipus de conseqüències. D'una banda, una incidència sobre l'entorn de magnituds alarmants, que posa en perill molts dels processos ecològics sobre els quals se sustenta la vida. De l'altra, l'eterna i recurrent desigualtat entre rics i pobres ha canviat l'accent i aquest ja no es troba tant a l'interior

de cada societat, de cada nació, sinó que se situa a nivell planetari: hi ha països rics i països pobres, i els primers ho són perquè disposen de molts més recursos i perquè consumeixen 10 o 15 vegades més d'energia.

Si l'origen del problema ve de lluny, de la revolució industrial que fa més de dos segles que cavalca, la percepció de la magnitud del problema és recent. Un fet l'ha acabat de posar de manifest i és la qüestió demogràfica. Des del començament del segle XVIII la població humana s'ha multiplicat per vuit i la causa, en origen, són les millores en els camps higiènic i sanitari, l'aigua i l'alimentació, etc. Mentre que en el Primer Món s'ha produït un contraefecte cultural, la disminució del nombre de fills per parella, al Tercer Món això no ha passat així i, en conseqüència, la població creix i creix. En canvi, el que creix en el Primer Món és l'ús d'energia externa.

Si consideréssim aquest fet des d'un cientifisme asèptic, podríem dir que es tracta d'una estratègia biològica diferent, però en la realitat això es transmuta en un problema social gravíssim, potser el més greu que té actualment plantejat la humanitat. Aquesta és la conclusió a què arriba Margalef en el seu llibre *L'Ecologia* (Diputació de Barcelona, 1985). I estirant el fil a partir d'aquest punt de vista, gosem afirmar que el repte més punyent que té plantejat la humanitat té una base ecològica. I que les grans idees que sempre han inspirat els principis més nobles, com ara justícia, igualtat, cooperació, no tenen sortida si no és pensant en un enfocament nou de les relacions de l'home amb el medi, amb una nova manera de plantejar-nos l'explotació dels recursos, amb una moderació i igualació del consum energètic amb allò que s'ha anomenat, amb gran encert, un desenvolupament sostenible. I, per acabar, que la consideració d'aquests problemes és un contingut fonamental de l'Educació Ambiental i que sense Educació Ambiental aquests problemes són irresolubles.

Al voltant de la metodologia

Hem parlat d'uns continguts, d'uns continguts més aviat teòrics, però irrenunciables. Educar-se comença per aprendre, per situar cada peça del trencaclosques al lloc que li correspon, per detectar on és la magnitud del problema (saber, per exemple, que és més greu la concentració de CO_2 a l'atmosfera que la contaminació), quines són les alternatives, quina viabilitat tenen les solucions, etc. A continuació caldrà adquirir uns convenciments que generin uns hàbits i unes destreses, una determinada manera d'actuar en les

grans decisions i en la vida quotidiana. No es tracta de receptes («això està bé, fes-ho; això està malament, no ho facis») tot i que no cal menysprear-les perquè eventualment ens poden ser útils. Així actuem d'altra banda en la majoria d'aspectes de la nostra vida, el que passa és que si n'assumim el motiu, disminueix el moralisme i augmenta la coherència.

Ara bé, quins recursos metodològics tenim a l'abast, o caldria que tinguéssim a l'abast per aprendre i transmetre aquests continguts, per adquirir aquests hàbits? N'exposaré quatre i adverteixo que no tinc cap pretensió de ser exhaustiu. Em semblen vàlids i útils i fins a cert punt imprescindibles, però segur que n'hi poden haver molts més.

Creació d'estats d'opinió

No descobreixo res si dic que em sembla decisiu. El problema és com fer-ho i a mi em sembla que per crear estats d'opinió favorables a determinades coses, per influir en l'opinió pública, tenim almenys dos camins.

- *Els mitjans de comunicació de masses*

És evident que els mitjans de comunicació parlen cada vegada més de temàtica ambiental, que no vol dir necessàriament que «eduquin ambientalment», però parlar d'una qüestió, posar-la damunt la taula, és un primer pas per crear un estat d'opinió. De fet aquests mitjans s'ocupen dels temes ambientals en diferents contextos:

-El de la notícia impactant referida generalment a pertorbacions o desastres que es produeixen (pensem en els incendis forestals o en el vessament de petroli al mar) o informacions sobre descobriments alarmants (pensem en el forat d'ozó o el canvi climàtic). Tot això introdueix en la ment del receptor l'evidència de l'existència d'una problemàtica greu i indefugible.

-El del debat, el comentari o la reflexió que solen aparèixer en ocasió de problemes com aquest o sense motiu immediat.

-Les campanyes amb finalitat específica de sensibilització ambiental (prevenció d'incendis, recollida selectiva d'escombraries, estalvi energètic) promogudes per l'administració pública.

-Els reportatges, programes o sèries amb intencions clarament educatives.

No m'estendré a comentar l'eficàcia dels mitjans de comunicació en general i de cada un dels contextos esmentats en particular. Crec que sempre es pot demanar que n'hi hagi més i de més qualitat

i sempre podrem valorar-ne o criticar-ne el contingut i la forma. I el que és clar és que si parlem d'Educació Ambiental i perspectives de futur, penso que aquest és un terreny amb una feina enorme a fer i cal que els educadors ambientals ens proposem d'incidir-hi. I això des de dues perspectives:

-D'una banda, mirant de ficar-nos-hi dins. Ja sabem com n'és de difícil penetrar en aquest món com a sortida professional d'un educador, però també tinc la impressió que és de les coses que -potser justament per difícil- menys ens proposem, i això no hauria de ser així.

-D'altra banda, crec que també hauríem de tenir l'afany d'educar ambientalment els responsables d'aquests mitjans. L'Educació Ambiental també ha de tenir com a objecte els quadres dirigents de la societat i els comunicadors tenen un pes decisiu tant pel que fa al contingut d'allò que emeten o publiquen com al mateix exemple que donen. ¿No ens fa l'efecte, sovint, que certs suplements dominicals de diaris o el funcionament mateix de les televisions són d'un malbaratament energètic desmesurat? ¿I això no arriba a resultar paradoxal quan amb aquest embolcall se'ns pretenen donar missatges ambientalistes?

I qui diu això dels mitjans de comunicació, ¿no ho podria dir també de les nostres institucions de govern -quanta paperassa inútil, quants edificis mal aïllats, mal il·luminats- o de les nostres universitats?

• *De tu a tu*

Penso que és un camí excel·lent i personalment hi tinc una gran fe. És fer penetrar en el teixit social un seguit d'idees i de convenciments a través del contacte personal, de l'acció dels petits grups, del boca a orella, fins arribar a produir una autèntica osmosi col·lectiva. I a més a més funciona, perquè ¿algú s'atreveix a dir que l'actual estat de consciència és fruit del que n'han dit els mitjans de comunicació, o de les campanyes institucionals? ¿o hi ha alguna cosa més? Tots els ciutadans que llencen les ampolles als contenidors de vidre ¿han estat convençuts per aquest o aquell missatge publicitari? ¿o simplement un bon dia s'han adonat que «calia ferho així» perquè sí, perquè els altres ho fan, perquè aquell m'ho ha dit...?

És veritat, hi ha alguna cosa més i alguna cosa molt més decisiva. ¿Qui ha creat l'estat d'opinió en virtut del qual cap polític no pugui manifestar que no li interessa el medi ambient? ¿O que una empresa que contamina li faci vergonya reconèixer-ho?

Per què passa això? Doncs perquè un seguit de gent lúcida, responsable i activa s'ha dedicat a predicar el missatge ecologista. Ras i curt. Tampoc no té res d'estrany, la majoria de revolucions

socials han començat així, per uns quants folls que han sacsejat les consciències i l'opinió pública.

Aquest és un camp infinit de possibilitats, perquè si hom creu en aquest mètode educatiu, es pot portar a la pràctica sempre i en tot lloc, a casa, a la feina, amb els amics, al carrer, al poble, rient o enfadant-nos, aparatosament o discretament... Només caldrà evitar que això es transformi en una militància obsessiva que resultaria contraproduent. Es tracta, com hem dit abans, de pensar i actuar amb tota normalitat a partir d'allò de què estem convençuts: hom sap que el convenciment és un element clau de cara a l'eficàcia de qualsevol projecte educatiu.

Parcs naturals i altres equipaments

Ja hem tret el tema en parlar de la importància del contacte amb la natura, ara només voldria parlar de dos instruments pràctics per fer possible aquest contacte.

• *Els parcs naturals*

Són una ocasió esplèndida per propiciar aquest acostament de l'home a la natura. Afortunadament, la geografia tan trencada de Catalunya permet que els espais naturals quedin intercalats entremig de zones densament poblades. Si partint de la plaça de Sant Jaume de Barcelona tracem un cercle de 50 km, inclourem més del 60 per cent d'habitants del país. Però dins d'aquest mateix cercle dels 50 km ens quedaran inclosos espais naturals tan esplèndids com el Montseny, Sant Llorenç del Munt, Montserrat i més propers i àdhuc immediats com el Montnegre-Corredor, el Garraf i Collserola. Perquè aquests espais puguin complir la seva missió educadora calen al meu entendre tres requisits bàsics:

• Potenciar en els parcs els seus continguts específics. Vull dir que estem d'acord que un parc compleix funcions de lleure i relaxació per a la ciutadania, enyorada sovint de sol i d'aire lliure. Però cal que un parc natural aparegui clarament com a tal, és a dir, no tan sols l'aire lliure i la no-ciutat, sinó sobretot un espai que ofereix unes possibilitats diferents com ara el lleure naturalista, la investigació, la contemplació del paisatge, el seguiment d'itineraris de descoberta, etc.

• Implicar l'habitant i l'usuari en la gestió i la conservació del parc. Un espai natural no és un «afer administratiu» sinó que és una part de natura que sentim com a nostra, que estimem i que volem que ens duri. I d'això cal que en siguin conscients abans que ningú els habitants d'aquell indret, no se'n pot fer un parc en contra d'ells, sinó amb ells... i això també és extensible a l'usuari. I no hi

ha res que eduqui tant ambientalment com aquesta implicació en la conservació del patrimoni natural. Els mecanismes són molts, des de participar en els òrgans de direcció fins a prestar-hi col·laboració a través de grups de voluntaris, entitats afins, etc.

• Comptar amb infrastructures consolidades i amb equips estables d'educació. Si pensem que els parcs han de complir una funció educativa -i això fins i tot ho pensa l'Administració-, és indefugible una dotació així. És veritat que els nostres parcs disposen en general d'uns equipaments prou dignes on hom troba una oferta atractiva i un bon nivell de qualitat. En canvi la situació professional i les condicions laborals del personal educatiu són moltes vegades les més precàries de tota la plantilla dels parcs públics. No es tracta necessàriament de crear una mena de cos de funcionaris-educadors per a parcs, però sí que amb la fórmula que sigui els equips han de tenir garantida una estabilitat, de caràcter laboral com acabem de reclamar, però també de plantejament, és a dir, que no calgui canviar d'estratègia cada cop que hi ha un canvi polític.

• *La xarxa d'equipaments*

L'altre instrument és la xarxa d'equipaments, les escoles de natura o com se'n digui. Algunes estan situades en aquests parcs naturals, altres en diversos indrets adients. Fins ara han acomplert una tasca impagable com a mitjans d'Educació Ambiental, sobretot per a escolars. Crec que l'han de continuar fent i també assenyalaria breument dues condicions:

- Un control de qualitat, una certa «homologació», de mires àmplies, no dirigista, però que obligui a un equipament que porti el títol d'«escola de natura» a assegurar uns continguts educatius, una metodologia i una qualitat. Hi ha hagut casos d'«intrusisme» que poden desprestigiar una tasca en general seriosa i ben feta. Un nombrós grup d'equipaments aplegats en un consell de centres d'Educació Ambiental treballen per aconseguir de l'Administració aquest reconeixement.

- Si l'estructura educativa del nostre país té un caràcter públic, és a dir, és subvencionada per mitjà dels impostos, i si l'Educació Ambiental ens sembla cada cop més necessària, també caldria que d'una manera o d'una altra aquests equipaments fossin contemplats des de l'estructura pública d'ensenyament i, per tant, dotats dels recursos suficients.

Instrumental quotidià

Fer «Educació Ambiental» pot semblar molt difícil i complicat. A vegades sembla que per fer una senzilla passejada pel bosc calgui

ser un llicenciat en biologia, o que per fer un exercici sobre la conveniència de reciclar s'hagin de tenir complexos coneixements d'enginyeria, química i economia.

A l'escola, el mestre es troba sovint que ja li agradaria fer coses d'aquestes, ja hi té interès, però no sap ni com posar-s'hi. Recorrerà probablement a algun programa ofert per l'Administració pública, portarà els nens a veure una depuradora o programarà una estada en una escola de natura. Tot això està molt bé, no cal dir-ho, però limita enormement el camp i li confereix un caràcter massa episòdic.

Cal mentalitzar-nos que tot educador té capacitat per a l'Educació Ambiental, no només els especialistes. Perquè l'Educació Ambiental no afecta una parcel·la aïllada i marginal del comportament, sinó que incideix de ple en el consum i en els hàbits quotidians. En aquest educador, el que li cal és que posin mitjans al seu abast. Li caldrà certament un mínim de preparació, però si la seva base general és sòlida i la seva actitud positiva, ho assimilarà en un tres i no res.

Alguns països que fa més anys que toquen aquests temes o que tenen una mentalitat més pràctica ofereixen als educadors una infinitat de recursos al seu abast, molts dels quals poden ser utilitzats autònomament per cada mestre: només li caldrà aquest mínim de preparació i un suport exterior. Hi ha, per exemple, gran quantitat de simples exercicis que es poden fer a l'aire lliure, o en una senzilla passejada pel bosc, o fins i tot a la mateixa escola. Aquests exercicis permeten entendre i sensibilitzar sobre qüestions bàsiques de l'Educació Ambiental, des de la preservació dels hàbitats animals fins a l'estalvi d'aigua, des del cicle dels nodriments fins al reciclatge, etc.

Aquests exercicis són igualment aptes per ser duts a terme per grups d'esplai, amb la corresponent preparació del monitor, o es poden proposar als visitants de cap de setmana dels equipaments o dels parcs naturals: molts d'ells tenen un caràcter lúdic, fan passar una estona agradable i resulten la mar d'instructius.

A casa nostra i en l'oferta de molts equipaments ja hi ha materials i activitats en aquesta línia, però caldria que n'hi haguessin molts més i diversificar el seu grau de complexitat amb una especial incidència en coses més simples. Sabem que actualment s'està treballant en la generació de nous assortiments de materials més a l'abast dels educadors quotidians. Penso que disposar d'aquest instrumental és bàsic per llevar de l'Educació Ambiental aquest caràcter ja no solament de dificultat, sinó gairebé d'«arcà» amb què a vegades se'ns ha presentat.

Al llarg de l'article he intentat en tot moment no parlar d'educació com a activitat per a nens. Aquesta mentalitat és molt estesa i em penso que caldria extirpar-la, seria un acte important d'educació. Segons aquesta manera de pensar, als nens se'ls educa, als grans se'ls «sensibilitza» amb la imatge subjacent de plantificar-los un cartell que digui «*Compte amb el foc!*» És a dir, com si hom renunciés a «fer pensar» la gent gran, com si ja no poguessin canviar de mentalitat i de capteniment per convenciment propi. La sensibilització és una part del procés educatiu, útil i suggeridora tant per als grans com per als petits, però només és una part del conjunt d'un procés que ha d'involucrar igualment grans i petits.

Dic això perquè un dels motius reduccionistes sol ser la dificultat d'arribar als adults, en contraposició als escolars que hom té cada dia disposats a ser educats i a sobre classificats per talles. Quan ens enfrontem al públic adult, al «públic en general» que en diem, ens referim ja amb el mateix nom a un col·lectiu de definició molt vaga, que inclou persones d'edat, condicions, interessos i afeccions ben diversos i que, per tant, requereixen ofertes i programes molt variats.

D'entre els sistemes per arribar-hi, hem parlat dels mitjans de comunicació, i hem parlat dels parcs naturals que poden tenir una oferta molt atractiva i de fet la tenen, la prova és que reben anualment milers de visitants.

Però també hem parlar del boca a orella i ara cal insistir-hi lligant-ho amb el tema de les associacions i entitats. Al nostre país hi ha una arrelada tradició d'associacionisme i pel que fa a aquesta temàtica n'hi ha moltes que tenen a veure amb la natura, començant per les excursionistes. Però no cal que siguin tan específiques, perquè el que sí que hi ha en moltíssimes és una sincera i profunda preocupació pels problemes que afecten la societat, com és el cas de les qüestions ambientals. I a més podem partir de la base que els seus associats solen ser gent convençuda i generosa, disposada a ampliar els seus coneixements i a millorar la seva pràctica. Per aquesta raó, aquestes entitats i els seus membres han de ser veritables nuclis de difusió dels continguts de l'Educació Ambiental. I ara és un moment excel·lent, ja que cada cop estem més convençuts que res com les organitzacions no governamentals i l'auto-organització cívica és tan útil per transformar i fer avançar la nostra societat.

A manera de conclusió

L'Educació Ambiental s'ha anat obrint pas en la nostra societat i encara se n'obrirà molt més, penso que el que he dit ens ajuda a veure el paper decisiu que ha de tenir en el futur. Un rol de futur que ja és aquí i que tenim la gran sort i la gran responsabilitat d'ajudar a definir.

Reflexionar sobre els seus objectius, afinar sobre els seus continguts, renovar la metodologia, experimentar la pràctica, ha de ser un exercici constant que impliqui tota la societat, però que ha d'implicar molt especialment tots aquells que, en el camp professional, han optat per l'Educació Ambiental. O per l'educació a seques, que al cap i a la fi no és gaire diferent.

Paraules clau

Metodologia didàctica

Continguts

Entorn Natural

Recursos i Equipaments

Educació d'Adults

Abstracts

La educación ambiental (todavia con una corta tradición) está sentando, sin embargo, unas bases que, aunque incipientes, permiten vislumbrar un positivo futuro.
En lo que concierne a los contenidos, es conveniente reforzar el papel del conocimiento y la conservación de la naturaleza. A este contenido tradicional se viene añadiendo cada vez con más insistencia la dimensión social y universal de las cuestiones ambientales.
En cuanto a la metodologia, se recuerda la importancia de crear un estado de opinión, a través de los medios de comunicación y del «tú a tú». Se pondera el papel de los parques naturales y otros equipamientos y se insiste en la necesidad de disponer de instrumentos de uso cotidiano. Finalmente, se valora el papel de las asociaciones en este proceso educativo.

Le passé encore récent de l'éducation environnementale a posé les premiers fondements qui permettent d'entrevoir de grandes perspectives d'avenir.
Concernant les contenus, il convient de renforcer le rôle de la connaissance et de la conservation de la nature. À ce contenu traditionnel, s'ajoute avec toujours plus d'insistance la dimension sociale et universelle des questions environnementales.
Quant à la méthodologie, l'auteur rappelle l'importance de créer un mouvement d'opinion, par l'intermédiaire des médias et du bouche à oreille. Il pondère le rôle des parcs naturels et autres équipements et insiste sur la nécessité de disposer d'instruments d'usage quotidien. Il évalue enfin le rôle des associations dans ce processus éducatif.

The still brief past of environmental education has begun to lay some foundations which allow us a glimpse of the great prospects for the future.
As far as content is concerned, we need to strengthen the role of the knowledge and conservation of nature. This traditional content is ever more insistently supplemented by the social and universal dimension of environmental questions.
In terms of methodology, we recall the importance of creating a state of opinion through the communications media and more personally. The role of the natural parks and other amenities is considered and there is insistence on the need for instruments for everyday use. Lastly, there is an appreciation of the role of the associations in this educational process.

BEST COPY AVAILABLE

Entrevista a la professora Michela Mayer*

Pilar Heras i Trias

Coincidint amb una estada de Michela Mayer a Madrid i a Barcelona, motivada per la recerca que està realitzant sobre Educació Ambiental (EA) amb d'altres professionals de diversos indrets d'Europa, hem tingut ocasió de parlar llargament amb ella sobre l'estat de la qüestió. I ens ha semblat molt interessant poder exposar aquí els seus punts de vista per tal de continuar la reflexió sobre algunes maneres d'encarar, en el terreny de l'EA, el lligam entre allò que creiem més idoni i allò que en realitat fem.

-Conversem amb Michela Mayer sobre el fet que l'EA que avui coneixem té un recorregut i una construcció al llarg dels darrers anys que té relació amb un marc local, europeu i internacional alhora. Per això li demanem que ens expliqui quina és la valoració que fa de l'EA a Europa i a nivell internacional.

A mi em sembla que hi ha dos fenòmens contemporanis: d'una banda, a tot Europa es va valorant molt més l'EA. Això és evident a partir de molts signes, del treball de la Comunitat Europea, la primera universitat d'estiu en la qual vaig estar ara el setembre a Tolosa de Llenguadoc... És clar que hi ha una valoració a fer. Però a la vegada, si anem a mirar quin és el treball en l'EA, si anem a veure quina és la seva importància en els programes escolars concrets i el que es fa o el que es planteja, la realitat és que l'EA continua mantenint-se marginal. La meva qüestió, però, és: el fet de ser marginal, segur que és un problema? o és un avantatge? No ho sé. Quan estàs en una posició marginal ets molt més creatiu, molt més lliure, tens moltes més possibilitats de canvi. Quan perds aquesta característica d'efecte de marginalització i esdevens institucional, el canvi es fa molt difícil. S'hauria de veure quina és la part que volem institucionalitzar i quina la que volem que es mantingui marginal, perquè sinó, no s'aconsegueixen canvis.

---

*Física, es dedica a la formació d'ensenyants en temes d'Educació Ambiental. És la responsable d'un observatori nacional sobre metodologia i investigació en Educació Ambiental, a Itàlia. Responsable del CEDE en els temes d'Educació Ambiental i coordinadora per Itàlia del projecte ENSI de l'OCDE. Ha treballat en la formació de mestres a Guatemala.

Adreça professional: Centre Europeu d'Educació (CEDE). Villa Falconieri. 00044 Frascati (Roma).

45

Per exemple, en l'OCDE es va fer un procés d'innovació i es considera que no s'ha acomplert si no mou més del 25% del professorat. Generalment les innovacions s'acaben amb un 15% o un 20%. I crec que si efectivament el 25% del professorat estigués treballant en una bona EA, per a mi seria una situació excel·lent. Per què pensem que tothom ha de treballar en EA? A mi em sembla una bogeria. Després passa allò que tothom ha de fer les mateixes coses. La uniformització.

Ara bé, si els valors de l'EA ens semblen tan importants, hem de veure quins són, quins són tan fonamentals i llavors veure quins es podrien treballar també en altres tipus d'educació. Veure quins són els que consideraríem característics de l'EA i que es poden treballar només en EA. Jo penso -i no només jo- que bàsicament els valors fonamentals de l'EA es poden treballar en moltes altres educacions. És a dir, no necessitem que l'EA estigui totalment institucionalitzada i acotada, i que es pot mantenir marginal i que se'n pot treure el màxim partit del fet que sigui marginal. Per sort és marginal.

-Certament, institucionalitzar vol dir, entre altres coses, que hi ha alguna mena de control, que ja tens tots els mecanismes situats, que ja se sap cap a on va tot plegat, cap a on ha d'anar. I és una manera de reduir, també.

Aleshores, la veritable EA, què significa? A veure. Que l'EA continuï mantenint-se marginal, però que alguns valors bàsics es vagin institucionalitzant a l'escola, em sembla una possibilitat que ara a Europa estem tractant. I em sembla més interessant. Per exemple, em sembla interessant que enlloc no s'està parlant d'EA com una assignatura, sempre se'n parla com a eix transversal o com a possibilitat o com a formació del professorat, però no com a assignatura. I si no és una assignatura, serà sempre marginal.

-Aquí enllacem amb el tema de la viabilitat de l'EA com a eix transversal...

Això ho hem discutit molt. Ho hem discutit en l'ENSI[1] Els currícula a tot arreu s'assemblen i en cada reforma esdevenen més adequats a les grans teories pedagògiques, molt àmplies, amb objectius molt amplis, amb valors profunds... Efectivament són paraules molt boniques. El problema és que si llegim qualsevol currículum, hi ha una profunda diferència entre el que hi ha a les primeres pàgines i el llistó dels continguts o també dels objectius, perquè molts currícula se-

---

(1) Environment and School Initiatives (OCDE), coordinat a Itàlia per la Dra. Mayer.

46

gueixen treballant objectius comportamentals o bé objectius especificats. Què passa, doncs? Que una cosa és contrastant amb l'altra, perquè no es poden treballar aquests objectius especificats en el temps i amb la capacitat que té cada membre del professorat, i treballar a la vegada els objectius grans i meravellosos que es posen a l'inici de cada document escrit dels currícula.

Una de les coses que hi ha molt clara en el projecte ENSI és que els ensenyants això ho han après ben bé. Si fan un informe utilitzen tot de paraules boniques, però després el problema és veure què és el que en realitat es fa. I la pràctica no està canviant tant com es podria pensar si llegim només els meravellosos objectius curriculars de què tothom parla i que trobem per tot arreu.

Per això, en parlar de la viabilitat de l'EA com a eix transversal, el problema és el mateix. És quelcom que sona molt bé i és clar que l'EA està en posició transversal respecte de les disciplines en el sentit que les necessita a totes o a moltes d'elles i que no forma part exclusivament de cap. Però, què significa treballar en la línia dels eixos transversals? A mi em sembla que no hi ha prou experiència ara en el món, sí, diria en el món. A Anglaterra s'han plantejat els eixos transversals i també allà hi ha problemes molt grans de realització a la pràctica. Em sembla que abans de plantejar reformes seria millor fer més experimentacions i intentar veure què significa. El que jo puc dir, per exemple, sobre el problema de l'eix transversal, és que una manera possible de treballar-lo podria ser la que estava també a les conclusions de la universitat d'estiu: pensar en un espai i un temps que es deixa lliure de manera que els i les ensenyants poden treballar en conjunt sobre projectes. Aquesta podria ser una manera molt concreta i molt pràctica. I n'hi ha algunes experiències. A França «les projets d'action éducative», i a Itàlia, s'està intentant de proposar que els i les ensenyants dediquin un 10% de les seves disciplines al treball en projectes amb altres ensenyants de manera que sigui quelcom de reconegut, igual com aquí es parla d'eixos transversals, però no és clar quin és el temps i quin és l'espai en què aquestes coses es poden fer. Perquè sinó, no és una responsabilitat de tothom i acaba significant que és una responsabilitat de ningú.

Em sembla molt difícil treballar els eixos transversals com elements que estan en totes les parts dels currícula. Em sembla una cosa que cal pensar molt més. Que no sigui una cosa imposada, disposada d'antuvi, receptada...

- Parlaves de l'ENSI...

Sí, parlem de l'ENSI, i en aquest sentit, la idea va ser de no treballar per eixos transversals, sinó per projectes. La traducció d'ENSI al català, m'adono que significa «accions de les escoles pel

medi ambient». L'ENSI va ser una possibilitat, proposada a les nacions, de fer recerca amb escoles i sobre escoles que estaven proposant accions per l'ambient. L'OCDE mai no ha parlat de fer EA com a eix transversal ni ha parlat de «curricula verds». Perquè això és una cosa que a mi, en aquest moment, no em sembla prou experimentada. Pot ser que no sigui ni tan sols possible. Pot ser una cosa molt teòrica, en canvi les accions són sempre molt concretes. ENSI va començar l'any 1986 proposant-se només recollir *exemples d'escoles i d'accions concretes* que des de les escoles s'havien proposat per l'ambient. És clar que es tractava d'accions a nivell de l'alumnat i és obvi que l'alumnat d'escola primària és diferent del d'escola secundària.

De la primera recerca que es va fer, amb -em sembla- 150 escoles de moltes nacions europees, 11 en aquell moment, es va passar a 19, entre les quals hi ha Espanya, i amb més de 200 escoles. La segona vegada es va treballar intentant d'*identificar exemples*, però treballant amb les escoles de manera que es pogués monitoritzar com s'havien anat desenvolupant les accions; hi havia les característiques que es desenvolupaven amb les accions. Tot i que monitoritzar no és ben bé la paraula justa, perquè no hi havia un monitor o una monitora. És per entendre'ns. De fet la metodologia que es va intentar de proposar a totes les nacions era la de la recerca-acció. I en la recerca-acció l'investigador és el mestre o el professor, i per part dels que anomenaríem «investigadors de segon ordre» hi ha el deure de donar suport a la recerca de les escoles, d'oferir metodologies i suport, alhora que es recollien dades per tal de proposar com un resum o una síntesi nacional de les recerques i de les conclusions que les escoles havien dut a terme.

Això em sembla una característica molt interessant perquè *no és una recerca sobre les escoles, sinó una recerca amb les escoles i de part de les escoles*. És clar que després cada nació ho ha interpretat a la seva manera, amb els seus mitjans i en els seus medis, però un dels aspectes que a nivell internacional es reconeix com el més interessant de l'ENSI és que el grup de treball internacional s'ha desenvolupat com un grup de recerca, proposant seminaris per confrontar experiències i per aprendre metodologies. Les nacions van proposar també seminaris científics d'aprofundiment d'alguns elements que pensaven que eren claus. Així, vam fer seminaris sobre recerca-acció i sobre avaluació, particularment metodologia d'avaluació qualitativa; vam fer seminaris sobre energia i economia, sobre complexitat i EA, sobre EA i desenvolupament sustentable i sobre EA i valors.

Jo penso que amb això no vam aconseguir veure 22 escoles que estan treballant plegades, perquè efectivament les escoles s'han trobat molt poc entre elles a nivell internacional, màxim s'han trobat

a nivell nacional, però hem aconseguit un grup internacional que durant 4 anys ha compartit idees i recerques. I això és quelcom que està pesant molt a nivell europeu (la majoria d'aquestes nacions eren nacions europees -també hi van participar Austràlia, EEUU i Japó- i les més implicades eren les europees), cosa que significa que, en aquest moment, hi ha un grup d'investigadors/res en EA que han viscut una experiència junts, que tenen metodologies sinó compartibles, sí discutides... i això és una gran consecució.

-Quina ha estat, doncs, la participació de les escoles en aquest procés europeu o internacional de què parles?

Les escoles gairebé no participaven en els seminaris internacionals, nosaltres a Itàlia ho hem intentat i efectivament a Itàlia van venir un o dos ensenyants de cada país i a la darrera conferència, a la conferència final, es va aconseguir que hi fossin un o dos o a vegades més de tots els països. Aquest és, em sembla, un dels problemes. Probablement no hauria estat possible pel nombre de gent que suposaria, són moltes persones, i no és fàcil fer una conferència eficaç amb molta gent. S'hauria de pensar quelcom per augmentar els intercanvis escolars perquè des del nostre punt de vista és una cosa nova. És una cosa a pensar. S'han fet aquestes trobades on alguns ensenyants han participat i després en alguns casos es van posar en relació una mica autònomament algunes escoles que intentaven fer intercanvis i mitjançant l'ENSI van trobar algú que tenia les mateixes idees, però són casos aïllats. S'hauria de veure si és possible generalitzar-ho. Ara ENSI s'ha acabat i l'OCDE no té cap intenció de continuar. El problema és «per què» i el «perquè» és que les recerques de l'OCDE són gairebé sempre recerques que al final treuen conclusions per als ministres i que no persegueixen ser activitats de dinamització i de mobilització. Això és una llàstima. Ara bé, pel fet que com a investigacions tenim moltes idees i molts resultats, no pretenen continuar amb el *network*. Efectivament és una llàstima, perquè hi ha un patrimoni que s'està utilitzant en altres llocs, perquè les escoles i nosaltres ens mantenim en contacte.

-És una cosa que sorprèn, pensar en un organisme internacional del caire de l'OCDE que pot estar potenciant ni que sigui per un temps i amb unes finalitats molt concretes, treballs i propostes de recerca-acció, de projectes, etc.

Sí, efectivament, és tan sorprenent que van pensar que ja s'havien sorprès prou. Van decidir que sis o vuit anys ja eren suficients per sorprendre's, eren més que suficients, i calia tornar a altres coses.

-Vuit anys, va durar?

Bé, des del començament no, la primera fase va ser de 1986 a 1988 i la segona va començar l'any 1988, però les nacions es van

posar a treballar durant el 1990. En total són 8 anys de recerca, però en les nacions generalment van ser dos anys de recerca amb les escoles. La primera fase va ser més una enquesta, una identificació d'escoles, contactes...

-Una altra cosa que em sembla molt important en el projecte ENSI, que no se n'ha parlat gaire aquí a Espanya, és el que anomeneu «qualitats dinàmiques»...

Nosaltres teníem dos objectius: l'un, de més comú, era desenvolupar la sensibilitat de les escoles, dels estudiants al voltant de les escoles, etc., i el segon, era el de desenvolupar el que es va anomenar «qualitats dinàmiques». Es va plantejar que l'important en EA no era tant desenvolupar comportaments definits, sinó més aviat desenvolupar qualitats crítiques, d'autonomia, de presa de decisió, de solidaritat, de confiança en si mateix/a... analitzant que l'escola sempre dóna un missatge verbal d'aquesta mena: el missatge de l'organització escolar és que tu no pots perquè has d'esperar que els altres et diguin el que has de fer, tu mai no et pots desenvolupar sola, perquè ets una alumna, has d'aprendre. Això va ser un punt crític i precisament és així, em penso, perquè és justament aquí on els i les ensenyants tenien problemes. I el més interessant és que cap país no es va proposar un tema, cada escola escollia el tema que li semblava interessant per a una acció en el seu territori. No era possible pensar un tema únic ni tampoc pensar una llista de temes, car cadascú tenia els seus problemes. Llavors els i les ensenyants havien de definir els seus projectes i desenvolupar qualitats dinàmiques, la qual cosa els va posar en una condició que els permetia adonar-se que efectivament en la seva educació normal eren ells o elles qui ho preparaven tot i l'alumnat només executava. Canviar de punt de vista els va permetre d'adonar-se que ells mateixos o elles mateixes estaven desenvolupant qualitats dinàmiques, perquè si deixaven que fossin els i les alumnes qui decidien i qui feien significava que perdien el control, que havien de ser més flexibles, que no podien decidir els objectius comportamentals i especificats, perquè era l'alumnat qui estava definint i proposant coses.

És clar, en aquesta situació, què et queda de la teva professionalitat com a ensenyant? Tu no domines del tot els continguts, perquè poden ser de qualsevol mena. No tens el control sobre les pautes. No controles els objectius... Això és efectivament un efecte dinamitzador dels i de les ensenyants. I al final, tothom va reconèixer que una de les coses més importants que havien après era que els alumnes poden efectivament treballar d'una manera autònoma, la qual cosa no significa que treballin sols, significa que el professorat té un altre paper, que ha de saber fer una pila de coses, preparar, donar condicions, canviar contextos, proposar, també. Però no eren

ells o elles qui mantenien el control absolut en el camí didàctic. I això els va fer desenvolupar les qualitats dinàmiques de sensibilitat, d'intervenció en el moment («improvisació») sense planificació, que no està en contradicció amb la capacitat de planificar contextos i d'orientar i fins de dirigir el treball de l'alumnat. Això és una qüestió d'equilibri dinàmic entre les dues posicions que avui els i les ensenyants de l'ENSI efectivament tenen, ja que per a ells i elles va ser un punt nodal.

I una altra cosa que em sembla també interessant però que també s'ha treballat molt en altres projectes, és el fet del coneixement local. El fet que quan es treballa en problemes concrets no es van buscant els coneixements generals, que sol ser el que es busca en els llibres de text, sinó que es van construint coneixements sobre els problemes locals. Donar valor al coneixement local és efectivament una manera de canviar el punt de vista des del qual es miren les coses. No pensar que només és vàlid allò generalitzable, allò que es troba en els llibres de text. I aquí se situa el problema de la complexitat...

-I de la globalitat...

I el respecte a la diversitat. Perquè en totes aquestes coses tu has de respectar la diversitat del teu alumnat, que entre ells i elles no són autònoms de la mateixa manera i ho has de respectar; has de respectar la diversitat que es presenta en el teu entorn i has de respectar la diversitat dels punts de vista de la gent que d'alguna manera es relaciona amb el projecte. Això és quelcom que forma part, em sembla, d'aquesta cultura de la complexitat. La complexitat és quelcom molt més difícil de tenir a nivell conscient, però a mi em sembla que s'està desenvolupant juntament amb el desenvolupament de l'EA.

-Potser tu, que ets física, ens podries parlar més de la noció de complexitat. Podem parlar d'un paradigma de la complexitat?

No és pel fet de ser física que em preocupa el tema de la complexitat, penso que és més aviat pel fet de treballar amb EA que em vaig posar a reflexionar sobre el tema. A mi la paraula paradigma no em convenç gaire, ho hem discutit moltes vegades. És clar que és una paraula. Però què entenem per paradigma? Si entenem que tenim una cultura molt àmplia que no és solament un paradigma científic, que és un paradigma des d'un punt de vista d'un mode de pensar implícit, del qual no ens adonem, llavors sí, existeix un paradigma de la complexitat i existeix un paradigma actual que és el dominant, que és un paradigma tecnicista i reduccionista, en el qual es dóna un paper a la ciència que la ciència real no ha demanat mai: el paper de regular el món i de donar seguretat a tothom, que tot es pot preveure i tot es pot arreglar.

Això només ho pot creure qui creu en Déu. Si creus en la ciència, saps que la ciència té els seus límits, les seves capacitats; i que la ciència és un producte humà i solament contesta les preguntes que es fa la societat humana en la seva complexitat, una societat on les pressions socials i econòmiques són molt més importants que les preguntes «pures», en aquesta societat la ciència contesta aquesta mena de preguntes i no pot efectivament posar-se en la responsabilitat del món. És una altra cosa. El problema és que aquesta cultura tecnicista... i reduccionista està immersa en la nostra vida quotidiana d'una manera que moltes vegades ni ens n'adonem.

Penso que gran part de la recerca educativa i de la mateixa educació està absolutament entrellaçada amb aquesta cultura reduccionista. I n'hi ha un munt d'exemples. Per això em sembla que l'EA ens ajuda a veure quins són els aspectes reduccionistes que hi ha en la manera com treballem en relació al medi ambient, que n'hi ha moltíssims i sempre hi posem solucions tècniques, però també ens ajuda a veure quines són les solucions reduccionistes que nosaltres proposem en educació. A vegades aquestes coses ens porten a discutir el problema entre allò qualitatiu i allò quantitatiu, que és efectivament una polèmica que només té sentit en una visió reduccionista.

-Com et sembla que es pot resoldre, malgrat aquesta visió reduccionista que continua sent present, aquesta polèmica?

Allò quantitatiu té el seu paper, però és un paper molt limitat, perquè allò quantitatiu té sentit només en algunes situacions construïdes. No oblidem que els experiments sempre són construïts. Allò quantitatiu sempre té aquesta mena de paper, de ser o bé vàlid en situacions construïdes o bé de tenir una validesa en situacions estadístiques que ens donen línies, però no ens diuen res sobre la qualitat efectiva, per exemple de la vida o de l'educació o de la investigació. Un dels més importants psicòlegs experimentals, molt conegut pels seus treballs tècnico-estadístics, va dir l'any 1975 que sota el seu punt de vista aquestes estratègies estadístiques quantitatives gairebé no tenen sentit en un sector de psicopedagogia, perquè el més interessant, que és la qualitat, la capacitat de dir coses noves, s'escapa, perquè la xarxa no està feta per assumir allò nou, està feta pel conegut. Ara bé, a mi em sembla que no existeix tal polèmica, el problema crec que és de reconèixer en qualsevol situació i en qualsevol context real on té efectivament sentit allò quantitatiu i on allò qualitatiu. El problema real és que el cientifisme ens ha portat a pensar que només quan hi ha números, quan hi ha quantitatiu hi ha ciència, hi ha coneixement. La qual cosa és una mica com pensar que solament allò general és important i que allò local no ho és. Aquest tipus de reduccionisme és el que ens està afectant a tothom.

-I l'ENSI, com a projecte d'una certa envergadur^ com ho encara a la pràctica, això?

L'ENSI, per exemple, va decidir de treballar en estudis de casos sense estadística i sense quantificacions. I l'avaluació que hem treballat, que preteníem, va ser una avaluació del tipus que s'anomena qualitatiu, eliminatiu, naturalístic, on és clar que s'anaven recollint dades, però no significava que es feien mostres o que es feien estadístiques, perquè no eren necessàries, perquè no s'aplicaven. Perquè estem treballant sobre la qualitat del procés i no pas sobre els resultats, i a mi em sembla que la complexitat s'ha aplicat molt -també en el programa ENSI- perquè si tota l'atenció no està sobre els continguts ni està sobre els resultats, l'únic que et queda són els processos. Això significa que tu no vas a buscar dades, fets quantitatius o resultats predefinits, sinó que vas a examinar processos. Per a nosaltres això va ser molt important, perquè el professorat havia d'aprendre a viure en una situació de risc, de no conèixer, d'incertesa. Un aspecte que efectivament és característic de la complexitat i hauria de ser també característic de la nostra posició enfront de l'ambient (no enfront de l'EA). Moltes persones ecologistes, al meu parer, són tan reduccionistes com els tecnicistes (com els tècnics), perquè pretenen buscar solucions segures en un temps breu. Educació i ambient ens obliguen a utilitzar només processos de llarg termini, perquè són així, i a córrer sempre el risc. Sempre estem corrent el risc. I l'important no és no córrer-lo, sinó de ser conscients del fet que sempre estem corrent el risc i que hem de controlar els processos perquè els resultats mai no es poden preveure. Això és vàlid en les dues coses: en l'educació i en les ciències ambientals. I això em sembla que és un pla de coherència que ens mostra com la complexitat, aquesta cultura de la complexitat, és quelcom que efectivament ens pot ajudar a plantejar l'EA d'una manera molt més coherent amb el que són les necessitats pròpies del medi ambient.

-Abans parlaves dels valors, de quins valors eren o no els «propis» de l'EA...

En aquest sentit es pot abordar també el problema de l'ètica i dels valors. Si no tenim seguretat, com podem tenir seguretat en els valors? Però és clar que els valors no es poden deixar de banda, no podem pensar mai que som neutres. La cultura de la complexitat ens diu que l'observador sempre forma part del sistema, mai no es pot posar al costat i observar-lo des de fora, des d'un altre punt de vista. Els valors sempre hi són presents, en totes les disciplines, no només en l'EA; en qualsevol disciplina, i nosaltres efectivament els haurem d'examinar, tenim un munt de valors implícits. Penso que el desafiament de l'EA, també de la complexitat, és exposar explícitament els nostres valors com ensenyants, i no solament els valors ambientals, sinó també els valors educatius, aquests mai no es

discuteixen. Proposar-los a discussió, acceptar que els nostres valors, els que nosaltres pensem que són sempre els millors i els únics, són quelcom que es pot discutir, i discutir-los amb els i les alumnes, que és el màxim! Si no fas això, efectivament et mantens en una situació de reduccionisme ètic i cognitiu. Efectivament, no estàs construint amb el teu alumnat ni els conceptes ni els valors, perquè transmetre valors significa que tu no estàs construint valors profunds, només estàs acostumant l'alumne a ser manipulat i modificat. I el que tu has d'ensenyar és a reeixir, a reaccionar en aquesta manipulació que sempre vivim dins aquesta societat. Això em sembla que pot ser un paper de la complexitat que és fonamental per a l'EA i per això nosaltres a Itàlia, a l'ENSI, vam ser els únics que ho vam plantejar com a fonamental. És, però, interessant que molts altres països -Espanya i França i també amb altres noms Escòcia i Suècia- ho van treballar molt bé. És un punt que es troba ara mateix en desenvolupament i que alguns països encara no contemplen com a punt important. Probablement nosaltres, com a països del sud d'Europa, ho tenim més en la nostra cultura i és quelcom que podem aportar als nostres col·legues professors/res dels altres països.

Entrevista realitzada i traduïda per Pilar Heras i Trias

Paraules Clau

Educació ambiental

Projecte educatiu

Recerca-acció

Globalització

Innovació educativa

Valors

Abstracts

En esta entrevista se abordan algunos temas relacionados con la práctica de la educación ambiental en torno al proyecto Environment and School Initiatives (ENSI) de la OCDE. Entre los aspectos tratados figuran la organización, la metodología, las temáticas y los problemas que se evaluaron una vez realizada la experiencia en Italia por parte del equipo coordinado por la Dra. Mayer. Lo cual no es obstáculo para que, en la entrevista, se trate también sobre la educación ambiental en el ámbito internacional y sobre los aspectos que relacionados con la Reforma Educativa Española, preocupan a las personas interesadas en la educación ambiental en nuestro país.

Dans cet entretien sont abordés quelques thèmes relatifs à la pratique de l'éducation environnementale dans le cadre du projet Environment and School Initiatives (ENSI) de l'OCDE. Parmi les aspects traités figurent l'organisation, la méthodologie, les thématiques et les problèmes évalués après l'expérience réalisée en Italie par l'équipe coordonnée par le Dr Mayer. Cela n'a pas empêché d'aborder au cours de l'entrevue le thème de l'éducation environnementale dans le contexte international et les aspects liés à la réforme de l'enseignement espagnole qui préoccupent les personnes intéressées par l'éducation environnementale en Espagne.

This interview tackles some of the subjects related to the practice of environmental education around the OECD Environment and School Initiatives (ENSI) project. Among the aspects dealt with are the organisation, the methodology, the subject matter and the problems which were assessed after the experience in Italy by the team coordinated by Dr Mayer. Which is no reason why the interview should not also deal with environmental education in the international context and the aspects related to the Spanish educational reform which concern people interested in environmental education in the country.

55

Educació Ambiental i Recerca-Acció

Ramón Lara*

Temps d'Educació, 13 1r semestre, 1995

Les institucions educatives

El fenomen educatiu probablement és tan antic com la mateixa humanitat; però en algun moment, seguint aquest fenomen general d'especialització i de distribució social del treball, la tasca d'educar s'institucionalitza, és a dir, passa a ser competència d'un òrgan especialitzat de la societat: l'escola (denominarem així tot grup humà reunit amb la finalitat d'ensenyar i aprendre).

Tota institució sorgeix en una època de la història, com a resposta de les societats a determinades necessitats del moment, i generalment desenvolupa mecanismes interns d'autoreproducció, gràcies als quals es perpetua en les etapes històriques següents, independentment que aquestes necessitats originàries hagin desaparegut o s'hagin modificat substancialment.

Les institucions educatives, privades sovint de la capacitat d'autoreflexió, tampoc no s'escapen a aquesta norma i **evolucionen amb molta lentitud davant les necessitats de la nova societat**. La pugna entre les tendències cap a la permanència i el canvi, que afecta totes les parcel·les de la realitat, es resol aquí sovint d'una manera simplista: o bé refugiant-se en el conservadorisme immobilista, o bé arraconant, com a invàlid, tot allò vell i apuntant-se a la darrera moda pedagògica, sense gaire fonament tant en un cas com en l'altre, i oblidant que ambdues tendències, permanència i canvi, no són antagòniques, sinó complementàries, i que es necessiten mútuament com les dues cares d'una mateixa moneda.

---

*Ramón Lara Tebar, geògraf, professor del Dep. de CCSS de la Universitat Complutense de Madrid. Màster en Educació Ambiental i membre del Consell Assessor del Màster en Educació Ambiental (UNED-F. Universidad-Empresa, Madrid). Nomenat pel MEC com a Coordinador Espanyol del Projecte ENSI de l'OCDE. Ha col·laborat amb J. ELLIOT en temes de Recerca-Acció. Ha dictat conferències en universitats espanyoles i estrangeres i ha publicat diversos treballs sobre Educació Ambiental.

Adreça professional: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid. Avda. Islas Filipinas, 13. 28003 Madrid. tel. (91) 3946745

És ja molt poc probable trobar professorat partidari de «*la letra con sangre entra*» o almenys ningú no gosaria mantenir aquesta afirmació. Però no és tan segur que els comportaments de molts de nosaltres no continuïn orbitant entorn d'aquesta creença, encara que una mica endolcida. És a dir, sense ser partidaris de la «sang», sí que actuem moltes vegades en els processos d'ensenyament-aprenentatge sobre la base que «la lletra ha d'entrar» tan se val el mètode que s'empri.

Aquesta actitud, conseqüència d'una forta preocupació per l'eficàcia, sol manifestar-se sense que importi gaire la relació que s'estableix entre el subjecte que aprèn i «la lletra», quin procés se segueix en aquest aprenentatge i, el que no és menys important, sense reflexionar gaire sobre el que cal aprendre, si és «la lletra» o és «l'esperit», i així sovint s'aprenen més paraules que no pas conceptes, es confon la gramàtica amb el llenguatge, les coses amb els seus noms, i el mapa amb el territori. Igualment, es presta poca atenció a les actituds de qui aprèn envers aquest aprenentatge i els seus continguts, a les motivacions, als estats d'ànim, als sentiments... Una despreocupació semblant se sol descobrir en allò que afecta les relacions de la persona amb el seu entorn, a les mútues influències i condicionaments, etc.

L'Educació Ambiental com a model

Conscients d'aquesta situació, són moltes les persones relacionades amb l'educació, en siguin o no professionals, que s'han preocupat d'introduir innovacions tant en l'àmbit formal com en el no formal. Una línia de treball és la representada per l'**Educació Ambiental**, a la qual, explícitament o implícita, s'incorporen cada cop més educadors, les experiències d'innovació dels quals es veuen progressivament recolzades per institucions privades i públiques d'àmbit local, nacional i internacional.

No obstant això, no es pot dir que l'Educació Ambiental sigui una novetat en sentit estricte. Qualsevol educació, o es produeix en relació amb el medi ambient o no és una veritable educació. Tal vegada convé aclarir que sota la denominació «medi ambient» ens referim en tota la seva globalitat al sistema format per la realitat amb què interactua l'individu en cada una de les etapes de la seva vida.

Es tracta d'un sistema total, integrat per elements interrelacionats que en virtut de la nostra limitada capacitat de comprensió, ens

veiem obligats a classificar com a pertanyents a diversos subsistemes (biosfera, tecnosfera, sociosfera, noosfera), però que davant l'educand es manifesten de manera global.

És únicament en relació amb aquest entorn que l'individu pot desenvolupar d'una manera harmònica les seves potencialitats, tot construint la seva visió del món, alhora que crea i perfecciona les categories, els instruments i les capacitats d'aprenentatge, en un procés evolutiu integral.

La relació amb el medi des del punt de vista de l'educació individual sempre ha estat necessària, independentment de la consciència que s'hagi tingut sobre aquest vincle i aquesta necessitat. Però en l'actualitat, a la llum de la problemàtica ambiental, aquesta connexió s'ha convertit en una exigència també des del punt de vista de l'educació de la societat en el seu conjunt.

Els debats de Rio 92

La reunió sobre temes relatius al medi ambient, «La Cimera de la Terra», celebrada a Rio de Janeiro el juny de 1992, va palesar, entre altres, tres fets: la gravetat dels problemes ambientals, l'increment de la consciència pública i privada sobre aquest tema i el desacord entre diversos grups socials i països quant a les seves possibles solucions i, especialment, quant a la seva posada en pràctica.

En la reunió oficial de la Cimera, i malgrat haver assumit la preocupació general pels problemes ambientals, els països i grups privilegiats han evidenciat una manca de compromís real i immediat amb les possibles solucions en continuar amb la mateixa lògica que ha caracteritzat el seu comportament polític i econòmic fins ara, cercant exclusivament en la tècnica i en el monetarisme la resposta als problemes i incrementant amb això la seva capacitat de control sobre el planeta.

Però en la Cimera «Paral·lela», celebrada les mateixes dates i en el mateix lloc, s'han alçat veus que denuncien la ja excessiva capacitat de determinats sectors de la societat per influir sobre el medi, per dominar la natura; per la qual cosa es considera que allò urgent no és incrementar aquests mitjans sinó controlar-los, limitar aquesta capacitat d'influència. Una idea que ja havia formulat Morin fa més d'una dècada: «Avui dia ja no es tracta tant de dominar la natura com de **dominar el domini»** (*Ciencia con conciencia*, 1982) i que suposa un canvi ètic i de mentalitat profund al qual poden

contribuir en gran mesura els nous models educatius en els quals es concedeix al medi ambient la importància que realment té.

És evident que la nostra societat està necessitada de canvis radicals, tant en les relacions interespecífiques com en les intraespecífiques, és a dir, en els comportaments dels éssers humans amb la resta d'espècies i amb la resta d'humans. Aquestes pautes de relació són tributàries de determinades escales de valors i de models de pensament que caldria canviar al seu torn.

Les arrels del nostre comportament

Els nostres inadequats hàbits d'actuació envers el medi ambient són conseqüència en part de la nostra predominant visió antropocèntrica del món, potenciada per les teories científiques positivistes que prenen cos en el segle XVII (Descartes, Newton...), considerades fins fa ben poc com a suport inamovible de qualsevol mena de racionalitat científica i cultural.

Aquest antropocentrisme (la consideració de l'home com a centre i mesura de totes les coses i el seu convenciment moral que està autoritzat sense limitacions a «créixer, multiplicar-se i dominar la terra»), ajudat per l'esmentat model de racionalitat occidental (estès gairebé arreu del món juntament amb la colonització política i econòmica) ens ha portat a un comportament que ignora els límits del planeta i cec a l'impacte creixent de la nostra intervenció sobre el medi, les dimensions de la qual són conseqüència lògica del creixement demogràfic, accelerat especialment en el darrer segle, del també enorme desenvolupament tecnològic i de la intensificació del model consumista a Occident.

En aquestes circumstàncies les institucions educatives han romàs excessivament preocupades per l'adaptació dels nous individus a la societat, posant escàs interès en la necessitat, conveniència i possibilitat de canviar la societat mateixa, també des del camp educatiu. Considerant la societat com un sistema, podem entendre l'educació com un mecanisme regulador que amb la seva actuació pot assumir la lògica social i potenciar-la adaptant-hi els individus o bé, per contra, pot detectar situacions problemàtiques i contradictòries, pot intuir necessitats individuals i socials (estiguin o no demandades públicament) i introduir-les en el model educatiu. En el primer cas, la realimentació educativa consolida i perpetua el model social, mentre que en el segon, es converteix en un element de dinamització i canvi.

I és que l'educació no només acompleix funcions individuals, sinó també socials. Quant a finalitats explícites, és segurament el més gran instrument de canvi social que ha creat la nostra cultura. Això no vol dir que en tot moment i lloc s'estigui emprant amb aquesta finalitat. No sempre els instruments es fan servir en allò perquè serveixen o es diu que serveixen.

Per descomptat, l'educació no és producte exclusiu de les institucions escolars. Existeixen altres agents que hi competeixen, a vegades amb avantatges de mitjans i recursos, però sí que són aquelles les úniques que tenen com a finalitat expressa la formació de les noves generacions, la seva incorporació a la societat i a la cultura, l'organització de l'experiència...

La proposta de l'Educació Ambiental

L'**Educació Ambiental** és una proposta que afecta igualment els àmbits educatius formal i no formal, l'especificitat de la qual no consisteix tant en el canvi de continguts, ni tan sols en el canvi metodològic, tot i que és important, com en la posada en qüestió de les finalitats últimes del procés educatiu i fins i tot de les que regeixen la vida dels individus i de les societats.

Com a resum dels seus objectius es pot considerar la recerca d'aquest nou model ètic al qual ens hem referit abans, on les relacions dels humans entre ells i amb la resta de la natura estiguin presidides pel respecte a la vida i a la diversitat tant natural com cultural, per la solidaritat intra i interespecífica, en l'espai i en el temps, i per la responsabilitat en l'ús de les capacitats i els mitjans d'intervenció que les diverses cultures han desenvolupat al llarg de la història.

Lògicament aquest plantejament axiològic condiciona els aspectes metodològics. L'**educació** no pot enquadrar-se entre les activitats de producció (el resultat final del qual no està condicionat al procés d'execució) sinó que pertany a les que Aristòtil denominava «**activitats de fer**» el resultat de les quals està íntimament lligat al procés seguit per a la seva consecució i condicionat per aquest.

Aconseguir objectius com l'**autonomia** personal, uns **hàbits de responsabilitat i independència** al llarg de tota la vida, la **capacitat d'avaluar** les conseqüències de les accions pròpies i alienes, etc., només es pot propiciar mitjançant una **educació en la llibertat**, on a l'educand se li concedeix un paper de **subjecte actiu**, que inclou

una presa de decisions individuals i col·lectives a tos els nivells, des del plantejament dels problemes i temes a abordar fins a la comprovació de la marxa del procés escollit i de les conseqüències de la seva elecció, avaluant les opcions preses en funció dels esforços i els resultats en comparació amb altres alternatives possibles.

El compromís amb el medi ambient exigeix una **metodologia educativa problematitzadora** en forta interacció amb la realitat, concedint un paper important a la percepció subjectiva i als aspectes vivencials, plurisensorials, lúdics, emocionals, estètics... A partir de situacions conflictives de la pròpia realitat i d'aquests plantejaments, l'educand haurà d'enfrontar el repte d'investigar tota mena de fenòmens d'ordre natural, social, cultural... la qual cosa el portarà a sotmetre a revisió crítica tant les seves concepcions prèvies sobre aquests fenòmens com les idees consolidades en la societat.

Els continguts de l'aprenentatge no es limiten al nivell conceptual, sinó que s'estenen al desenvolupament de capacitats i destreses per actuar sobre situacions concretes, a partir de visions globals dels problemes i de la potenciació dels valors i actituds corresponents. Aquesta vocació d'incidència sobre la pràctica exigeix un abordament interdisciplinari dels problemes i de l'ensenyament, fenomen paral·lel al que s'està produint en el camp de la recerca aplicada.

Canvi de rols educatius

Tot això, com es pot veure, modifica substancialment el paper de l'educand, però també el de l'educador. Com queda ja apuntat, l'educand esdevé subjecte actiu del seu propi aprenentatge, immers en un procés en el qual ajudat pels seus educadors i els seus companys i en relació dialèctica permanent amb el medi, va assumint progressivament responsabilitats en el plantejament dels problemes a estudiar, en l'observació de l'entorn, en la recollida de dades sobre aquest entorn, en l'organització d'aquestes dades, en la interpretació cada cop més profunda i rigorosa de la realitat objecte d'estudi, en el qüestionament crític d'allò que va coneixent, en la possible recerca d'alternatives a aspectes millorables i en la participació solidària i responsable per a la construcció de les solucions proposades.

Però l'activitat de l'educand no acaba aquí. Encara queda la necessitat, i el plaer, de comunicar als altres allò que s'ha après i viscut, en un acte de solidaritat sincrònica (comunicació a pares,

companys, escoles responsables d'altres localitats, autoritats...) i/o diacrònica (confecció de monografies per tal que puguin ser utilitzades per alumnes del mateix nivell l'any següent) que afegeix sentit a tot el treball i que aporta extraordinaris mecanismes motivadors, especialment si s'utilitzen diversos llenguatges en la comunicació, el que al seu torn brinda excel·lents ocasions per a la globalització.

No caldrà insistir gaire en els avantatges del model d'Educació Ambiental que anem descrivint en ordre a propiciar l'**aprenentatge innovador**. Evidentment no cal restar importància a l'aprenentatge de manteniment, és a dir, el que serveix per incorporar rutines i models de comportaments ja desenvolupats per altres i útils per a la vida; però en la situació actual del nostre món resulta urgent l'adquisició d'aprenentatges innovadors: l'**adquisició de capacitats per tal de resoldre problemes inèdits, el desenvolupament de la creativitat, de la imaginació i de la intuïció**, etc. com a vies per enfrontar la complexa problemàtica actual, davant de la dubtosa eficàcia de la racionalitat científica per oferir respostes als reptes que ens presenta la realitat en aquests moments.

En el que queda dit està implícit que el canvi de continguts, sense ser una qüestió prèvia, es converteix en una necessitat imposada pels objectius, la metodologia i el paper de subjecte actiu que es reconeix a l'educand. En virtut d'això, els continguts específics de cada moment vindran suggerits per la situació problemàtica de la realitat que s'aborda en les eleccions de la qual (de les situacions i dels continguts) ha de prendre protagonisme creixent l'educand.

Però havíem iniciat aquest epígraf anunciant canvis també en el paper dels educadors. Aquests es veuen obligats a abandonar el seu tradicional rol d'erudits (que tenen respostes per a cada pregunta i es limiten a explicar els temes de manera ordenada i precisa, excessivament preocupats per l'aprenentatge convergent i uniforme de tot el seu alumnat) per convertir-se en animadors de l'aprenentatge divergent, en professionals que plantegen qüestions adequades ajudant a buscar les diverses solucions possibles, en facilitadors del desenvolupament humà en tots els aspectes. Per això, conceben el seu treball com una forma especialitzada d'intervenció en el medi, creant el clima adequat i les condicions per tal que els educands vulguin i puguin posar en marxa els seus mecanismes d'aprenentatge.

Fàcilment es percep que la tasca de l'educador esdevé cada vegada més complexa. A les tradicionals responsabilitats referents a l'organització de l'ensenyament, la selecció dels continguts, la intervenció a l'aula, l'avaluació del procés, els resultats de l'aprenentatge, etc., s'afegeix ara la tasca de protagonitzar la transformació del seu propi model professional. Una tasca que només pot ser duta a terme pels mateixos professionals de l'ensenyament.

Si es pretén que l'educand sigui protagonista del seu procés d'aprenentatge, com ja hem dit, és imprescindible que els educadors gaudeixin d'aquesta mateixa condició. Ningú no pot ajudar un altre a ser subjecte si ell mateix no ho és. Quan fem aquesta afirmació sobre la necessitat que el professorat sigui el protagonista del seu propi perfeccionament professional no estem rebutjant la col·laboració d'altres especialistes, sinó que es reclama per al professorat la qualitat d'investigador de la seva pràctica per tal de perfeccionar-la permanentment, evitant la tradicional separació entre pràctics i teòrics, que tant ha perjudicat fins ara el sistema educatiu.

La Recerca-Acció

Entre els models de reflexió sobre la pràctica, que es proposen ajudar el professorat a recórrer el camí cap a una professionalitat més autònoma, rigorosa, etc. hi ha la Recerca-Acció. En consonància amb les característiques ja descrites del procés educatiu i de l'educand que proposa l'Educació Ambiental, la Recerca-Acció es planteja cooperar a la formació d'un model d'educador que es concep com animador de l'aprenentatge, com orientador del procés de desenvolupament personal dels educands, com investigador de la seva pròpia pràctica, com un professional capaç de canviar una bona quantitat de comportaments didàctics poc útils (apresos inconscientment) i disposat a assumir noves tasques com ara la planificació, el desenvolupament del currículum i l'autoafirmació.

Aquest canvi cap a un nou model d'educador resulta difícil i problemàtic, i no n'hi ha prou amb les solucions tecnològiques (potser bona part dels problemes prové del model tecnològic dominant). Les dificultats se solen produir com a conseqüència de la inèrcia social, de resistències interessades, del baix nivell professional, de la tradicional divisió del treball entre teòrics i pràctics, de la complexitat i problematicitat del fenomen educatiu (on entren en contacte diverses formes de pensament sense que cap no hagi de ser dominada per cap altra).

En resum, que el camí cap a unes noves relacions ambientals, en el més ampli sentit de la paraula, **no és un esdeveniment** que s'hagi de produir necessàriament i de manera espontània, sinó que **és un procés** mitjançant el qual hem de construir el futur. Un procés de modificació de les estructures, d'elecció entre la multitud d'opcions que brinda la realitat. Un procés complex i lent que cal organitzar de manera eficaç i racional fent servir tots els recursos al nostre abast, inclosos els de la situació de partida.

En aquesta línia, la Recerca-Acció pot ser útil en qualsevol professió, especialment en aquelles que requereixen treball amb grups. Així fou concebuda per Kurt Lewin.[1] De la mateixa manera que l'educació no és una mera activitat teòrica, sinó que té un elevat component pràctic, que pretén ocasionar canvis desitjables en els subjectes a educar, també ho té la Recerca-Acció. El seu interès és amb els problemes pràctics, sobre com i què fer en les situacions educatives. Uns problemes la solució dels quals s'aconsegueix actuant. No es tracta d'una activitat especulativa que genera problemes de discrepàncies amb marcs teòrics previs, sinó una activitat centrada en l'acció, amb una problemàtica sorgida de les discrepàncies entre les activitats educatives i els resultats que s'hi pretenen obtenir.

Que estigui centrada en l'acció no vol dir que l'activitat pràctica dels educadors estigui exempta de teoria. Tota pràctica respon a una teoria més o menys explícita. Potser aquí trobem un dels objectius centrals de la Recerca-Acció: explicitació de les teories implícites que condicionen l'actuació professional, de manera que la pràctica es faci cada cop més prudent i informada, és a dir, es converteixi en praxi.

La situació problemàtica que s'esmenta cal entendre-la en sentit ampli. **Qualsevol situació social és problemàtica en ella mateixa**, no en sentit pejoratiu, sinó **perquè implica la presa de contacte entre dos o més esquemes de pensament**. Si es tracta de situacions educatives, el que es pretén és que cap d'aquests esquemes no s'elimini, sinó que tots ells s'enriqueixin; per tant cal plantejar-se la situació com a problema[2]: en el camp que ens ocupa, la situació problemàtica o «preocupació temàtica» general podria ser la qualitat del treball d'Educació Ambiental que estem realitzant. Evidentment és un tema excessivament ampli i abstracte per ser abordat en la seva totalitat sense estar condemnats al fracàs. Per tant, cal **detectar** en una primera exploració **una preocupació temàtica més concreta que, al seu torn, es dividirà en diversos passos realistes i assequibles**. És a dir, centrarem la nostra estratègia a anar avançant a poc a poc en aquells aspectes la solució dels quals

---

(1) LEWIN, K. «Action research and minority problems». *Journal of Social Issues*, vol 2, 1946.
L'esquema de partida és l'anomenat «model espiral de Lewin» que consta dels passos següents:
1.- Anàlisi i diagnòstic d'una situació problemàtica.
2.- Formulació d'estratègies d'actuació per resoldre el problema.
3.- Implantació i avaluació d'aquestes estratègies.
4.- Anàlisi i diagnòstic de la situació a la llum de les noves dades. I així successivament.

(2) LARA, R. «La Investigación-Acción en Educación Ambiental» Madrid: U.N.E.D., Fundación Universidad-Empresa, 1991.

depengui més de nosaltres, però sense oblidar la meta a què s'adrecen els nostres esforços. Seguint l'enfocament ambiental diríem que «cal **pensar globalment i actuar localment**».

La literatura professional parla eloqüentment de l'eficàcia del model de la Recerca-Acció en el perfeccionament professional dels educadors. Quant a la meva experiència personal, puc confirmar l'opinió, després d'haver utilitzat aquesta metodologia en diverses activitats amb professorat en exercici: Curs d'Actualització Científica i Didàctica, Curs sobre Temes Transversals, Seminaris Permanents amb Professors de diversos nivells de l'escola obligatòria, Seminaris permanents per a educadors en àmbits no reglats, diversos cursos d'Educació Ambiental, etc.

Una experiència de Recerca-Acció aplicada a l'Educació Ambiental

Parlar del procés i dels resultats de la Recerca-Acció exigeix recórrer a la metodologia de l'estudi de casos. Per la necessitat de ser breus, aquí desenvoluparé només una de les experiències: el treball realitzat dins del Programa ENSI (Environment and School Initiatives. En castellà: «Acción de la escuela en favor del medio ambiente»).

Es tracta d'una iniciativa de l'OCDE a través del CERI (Centro para la Investigación e Innovación Educativas). El Projecte ENSI té com a objectius la difusió de l'Educació Ambiental en el medi escolar i la promoció del perfeccionament professional del professorat, a partir dels mètodes de Recerca-Acció. A nivell internacional, la coordinació del procés de Recerca-Acció està encomanada a J. Elliott,[3] pertanyent al CARE (Centro para la Investigación Aplicada

---

(3) ELLIOT, J.: «La investigación-acción en educación». Madrid: Morata, 1990.
A partir de la proposta de Lewin, J. ELLIOT va desenvolupar l'anomenat «Model ampliat»:
1. - Identificar la idea inicial
2. - «Exploració» (búsqueda de fets i anàlisis)
3. - Pla general
   - Passos de l'acció 1ª
   - Passos de l'acció 2ª
   - Passos de l'acció 3ª
4. - Posar en marxa els passos de l'acció 1ª
5. - Controlar la posada en marxa i efectes
6. - «Exploració» (explicar qualsevol obstacle per la posada en marxa i efectes)

a la Educación) de la Universidad d'East Anglia. Cada país participant té un coordinador pedagògic, tasca que en el cas espanyol vaig assumir per encàrrec del MEC.

El grup internacional de treball està format pels coordinadors de cada país, pels membres de l'equip de recerca del CARE i pel secretari del CERI/OCDE. Les reunions d'aquest grup de treball representen el «**discurs entre participants**» de què parlen Carr i Kemmis,[4] on tenen lloc la **planificació** i la **reflexió**. D'elles es deriven actuacions en contextos reals (**observació** i **acció**) que els coordinadors portem a terme en els nostres respectius països. Actuacions que vénen a representar la **pràctica en el context social**. El ritme d'aquestes reunions internacionals és de dues l'any i els seus continguts alternen els de coordinació específica amb altres de tipus científic o/i pedagògic.

En cada país hi ha un grup de treball semblant. Al d'Espanya hi ha un representant del professorat de cada col·legi participant i els coordinadors tècnic[5] i pedagògic, amb l'assistència esporàdica d'algun especialista en qüestions educatives o científiques.

Per a l'organització del grup i la difusió d'aquestes activitats a Espanya, es van fer Jornades de formació del professorat participant durant els mesos de novembre de 1990 i maig de 1991 en el CENEAM (Valsaín-Segòvia). Com a resultat d'aquest treball, hi ha 20 centres d'EGB incorporats al programa a tot Espanya. Posteriorment s'han fet altres reunions de coordinació (març 93, febrer 94). Novament en aquest grup es tornen a produir els dos moments (**planificació i reflexió**) del discurs entre participants, dels quals es deriva ac-

---

7 - Revisar la idea general
8 - Pla rectificat (amb els corresponents passos)
- Passos de l'acció 1ª
- Passos de l'acció 2ª
- Passos de l'acció 3ª
9 - Posar en marxa els passos successius
10 - Controlar posada en marxa i efectes
11 - «Exploració» (explicar qualsevol obstacle per la posada ...)
I així successivament
A John Elliot i a altres investigadors del CARE (Centre for Applied Research in Education. Universidad d'East Anglia, de Norwich, Regne Unit) es deu en bona mesura la introducció de la Recerca-Acció a Espanya.

(4) CARR, W. i KEMMIS, S.: «Teoría crítica de la enseñanza». La Investigación-Acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1988. Encara que de menor influència a Espanya que els anteriors, és coneguda la seva proposta dels «quatre moments de la Recerca-Acció»

	M. Reconstructiu	M. Constructiu
Discurs entre participants	4. REFLEXIÓ	1. PLANIFICACIÓ
Pràctica en context social	3. OBSERVACIÓ	2. ACCIÓ

(5) El Coordinador Tècnic del Programa a Espanya és Albert Pardo, Assessor del M.E.C.

tuació en context real (acció i reflexió), que cada professor/a assistent duu a terme en el seu col·legi corresponent.

Finalment en cada col·legi concret els professors participants del programa ENSI (no tots els de cada centre), amb el seu coordinador, formen un grup de treball on es tornen a reproduir els 4 moments de l'esquema: planificació i reflexió amb els seus companys, acció i observació en la seva activitat d'aula amb l'alumnat.

El programa ENSI funciona per cicles de 5 anys. En la reunió celebrada a París (novembre 93) els coordinadors de cada país vam lliurar els informes del present cicle, a partir dels quals es confeccionà l'informe internacional, discutit a la darrera reunió d'aquesta fase (Alemanya, març 94).

Els informes nacionals han estat redactats provisionalment pels respectius coordinadors, discutits i consensuats amb els professors participants i tramesos als coordinadors de tots els països per tal que fossin criticats i que s'aportessin els suggeriments a incloure en els informes de París.

La darrera reunió del grup espanyol (febrer 94) va tenir com objectiu, a part de la coordinació ordinària, la decisió del professorat que assistiria a Alemanya i la presentació dels materials que es van dur a la «Muestra de Trabajos Escolares de Educación Ambiental» que va fer-se en la citada reunió internacional.

Funcionament del programa a Espanya

El grup de treball espanyol va partir dels objectius proposats pels organismes internacionals per a l'Educació Ambiental i de les implicacions educatives que suposa l'intent de portar a la pràctica els principis del desenvolupament sostenible. Sobre la base que la primera proposa i el segon necessita canvis en els models ètic, científic, social, econòmic i cultural, ens vam plantejar la busca d'un nou model educatiu recolzat en:

• uns **principis ètics**: respecte per la natura, solidaritat, responsabilitat, mentalitat planetària...

• una **innovació metodològica**: interdisciplinarietat, globalització dels continguts, resolució de problemes, constructivisme, aprenentatge significatiu i funcional, metodologia activa, aprendre a aprendre...

• i unes **bases conceptuals**: el món com a sistema complex, conceptes de sistema, desenvolupament, complexitat, atzar/necessitat, canvi/equilibri, ordre/desordre...

Els objectius concrets que es va proposar el programa ENSI a Espanya van ser:

per a l'alumnat,

• Introducció de l'EA en els currícula

• Desenvolupament de les qualitats dinàmiques: decisió, autonomia, tolerància, cooperació, comunicació, confiança en un mateix i en els altres...

per al professorat,

• Formació en els fonaments i metodologia de l'Educació Ambiental

• Qualitats dinàmiques (Flexibilitat, comunicació, valoració de la diversitat, acceptació de la incertesa...)

• Autoperfeccionament mitjançant la Recerca-Acció

Sistema de treball seguit amb el professorat:

• Utilització de la Recerca-Acció com a model d'avaluació interna i qualitativa

• «Model ampliat» (J.Elliot)

• «Quatre moments de la Recerca-Acció» (Karr i Kemmis)

• Instruments: diaris, perfils, memoràndums analítics, observació externa, entrevistes, qüestionaris, gravacions en àudio i vídeo, triangulació...

Metodologia de treball seguida amb l'alumnat:

Dins de la lògica autonomia de cada Centre, a trets generals, es va seguir l'esquema següent:

• Detecció de situacions problemàtiques

• Selecció dels seus aspectes més importants

• Constitució d'un grup d'estudi per a cada aspecte

• Treball de camp per tal d'obtenir dades

• Elaboració de la informació

• Interpretació global del problema

• Qüestionament de la realitat estudiada

• Recerca d'alternatives per a aspectes problemàtics

• Propostes d'actuació per tal de contribuir a la solució d'aquesta mena de problemes

• Comunicació: entre els grups, al llarg del procés

• Comunicació a l'exterior, en acabar, mitjançant les tècniques expressives més variades.

Avaluació del projecte

Mitjançant indicadors de qualitat referits a:

• el projecte mateix i la seva implantació a cada col·legi

• la relació del col·legi amb l'entorn

• la concepció de l'Educació Ambiental i la seva incorporació al currículum escolar

• els continguts de l'aprenentatge: conceptuals, procedimentals, actitudinals

• la metodologia utilitzada

• els recursos emprats

• la identificació dels resultats

Resultats

• Més obertura del currículum, incloent-hi l'Educació Ambiental

• Qüestionament de la metodologia transmissiva

• Ampliació del currículum als aprenentatges procedimentals i actitudinals

• Més protagonisme de l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge

• Implicacions dels pares i d'altres membres de la comunitat escolar

Limitacions

Juntament amb els aspectes positius ja ressenyats, mitjançant el treball dut a terme hem après que:

• Els canvis educatius no s'aconsegueixen a curt termini i requereixen una més gran col·laboració de la comunitat educativa.

• La Recerca-Acció es mostra molt potent per al canvi professional, però necessita suports col·legiats que no sempre s'aconsegueixen.

• A vegades no s'han trobat estratègies eficaces per tal de mobilitzar professionalment d'altres col·legues.

• La negociació del Projecte Curricular de Centre requereix més temps i millors destreses.

• En dissenyar el projecte, vam ser massa ambiciosos pel que fa als objectius i al nombre de participants.

Conclusions

L'Educació Ambiental proposa canvis innovadors, no només en els plantejaments teòrics que aproximen les persones a la comprensió del seu entorn, sinó també en els mètodes que permeten desenvolupar processos d'aprenentatge orientats a aquesta finalitat. En la consecució d'aquests objectius, la Recerca-Acció es revela com una proposta coherent per tal d'assolir-los, en la mesura que els seus plantejaments permeten emfasitzar el valor dels processos, la rellevància dels subjectes que hi participen i la possibilitat de realimentar permanentment el sistema en el qual aquests aprenentatges es donen.

El perfeccionament del professorat, que resulta ser una de les claus per a la millora de la qualitat de l'ensenyament, podria beneficiar-se sens dubte de la possibilitat d'ajuntar ambdues tendències, com ja s'ha demostrat en algunes experiències pràctiques. Educació Ambiental i Recerca-Acció podrien d'aquesta manera constituir-se, al meu parer, en dos pilars fonamentals (i el que és molt important, perfectament interrelacionats) per tal de millorar la pràctica professional i els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Paraules clau

Educació Ambiental

Recerca-Acció

Institucions educatives

Canvi de rols educatius

Innovació

Formació professorat

Abstracts

El presente artículo parte de un análisis de la educación y de las dificultades de evolución de las instituciones educativas, para proponer, como modelo de innovación, la educación ambiental. Dicha educación ambiental supone una revisión conceptual, metodológica y ética que cuestiona los viejos modelos transmisivos y plantea nuevos cauces en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero esto supone cambios en los roles educativos y de un tipo de reflexión que ayude al profesorado en su profesionalidad autónoma y rigurosa: la investigación-acción, sobre la cual se expone una experiencia en la formación del profesorado.

Le présent article part d'une analyse de l'éducation et des difficultés d'évolution des institutions éducatives, et propose un modèle innovateur, celui de l'éducation environnementale. L'éducation environnementale suppose une révision conceptuelle, méthodologique et éthique qui remet en question les vieux modèles de transmission, ouvrant de nouvelles voies dans l'application des processus d'enseignement-apprentissage. Cela implique néanmoins des changements dans les rôles éducatifs et la mise en œuvre d'un type de réflexion qui aide le corps enseignant dans son professionnalisme autonome, rigoureux: la recherche-action. L'auteur expose à ce propos une expérience de formation des enseignants.

This article begins with an analysis of education and the difficulties that educational institutions have in evolving, and proposes environmental education as a model for innovation. Environmental education involves a conceptual, methodological and ethical rethink which questions old models of transmitting information and proposes new paths in the development of teaching and learning processes. But that means changes in educational roles and the implementation of a kind of reflection which will be of assistance to teachers in their autonomous, scientific professional approach: research-action. An experiment of this kind in teacher training is explained.

Temps d'Educació, 13 1r semestre, 1995

De desencerts i fal·làcies. Al voltant de l'Educació Ambiental

Teresa Romañá*

En aquest treball ens preguntem dues coses: què és el que provoca l'absència de la paraula *humanitats*,[1] o lletres, o filosofia, o merament reflexió, en les propostes d'educació ambiental? I, paral·lelament, com és que en Educació Ambiental predomina la terminologia *ecològica*?

Utilitzarem i discutirem dos exemples. El primer fa referència a definicions oficials del camp semàntic de l'Educació Ambiental. El segon té a veure amb afirmacions sobre el poder de la ciència per definir els valors educativo-ambientals.

El primer exemple està relacionat amb el *Glossary of environmental educational terms*.[2] En aquest glossari trobem 320 definicions en relació amb l'Educació Ambiental. D'aquestes, 201 es refereixen a conceptes i temàtiques de les ciències biològiques, sobretot d'ecologia. Les altres 119 recullen conceptes d'altres branques del saber com són la gestió econòmica, la pedagogia i, en molt poca mesura, la política, la filosofia i el dret. La geografia, la història, la literatura, no apareixen ni com a referents de coneixement ni com a termes inclosos en altres termes. Llavors ens apareix la primera

---

*Teresa Romañá és professora titular del Departament de Teoria i Història de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Les seves obres de recent publicació són: *Entorno físico y educación. Reflexiones Pedagógicas* (1994) i *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria* (1995).

Adreça professional: Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història. Baldiri Reixac, s/n. 08028.

(1) Coneixements o estudis que enriqueixen l'esperit, però que no són d'aplicació pràctica immediata, com les llengües clàssiques, la història o la filosofia», segons MOLINER, M.: *Diccionario de Uso del Español*, Madrid: Gredos, 1977, vol. 2 p. 75. A la pàgina 243 es defineix les *lletres*: «por oposición a «ciencias», conjunto de conocimientos que se refieren a las cosas no sometidas a leyes fijas naturales; como la historia, la literatura, las lenguas o la filosofía; se incluye también entre ellas la geografía, aunque, en su parte no humana, se tiende ahora a incluirla entre los estudios científicos»

(2) UNESCO: *International Environmental Education Programme*, 1983. El glossari va ser elaborat a partir de la Conferència Intergovernamental d'Educació Ambiental de Tbilisi (1977), per al món de l'ensenyament i la formació ambientals, el sistema educatiu formal, els planificadors, gestors, estudiants i públic en general. Pel que nosaltres sabem, fins a avui no s'ha generat cap altre instrument com aquest des de la UNESCO.

sospita: no deu s.: que s'està confonent *Educació Ambiental* i *instrucció ecològica*?

Per descomptat, ningú no pot dubtar que és adequat definir les paraules clima, ecosistema, successió ecològica, metabolisme, o fins i tot recursos naturals i ciència ambiental a partir de les ciències biològiques. O, d'altra banda, que el més correcte és definir des de sabers no naturals paraules com educació, formació, mestres, planificació i valors. Però, què podem dir de les paraules ambient, consumidors, hàbitat, estudis ambientals, sistema de valors, ètica ambiental, valors intangibles, tolerància?

En la definició d'aquestes paraules trobem fets i caires lingüístics que ens criden l'atenció:

1. *ambient (environment)*: totalitat d'aspectes (biòtics i abiòtics que envolten a i de condicions que influeixen en la vida d'un organisme individual o una població, incloent-hi els éssers humans. El concepte d'ambient de la UNESCO inclou el conjunt de components naturals, construïts i socials en la vida de la humanitat.

2. *consumidors*: organismes d'una cadena alimentària que es mantenen gràcies a uns altres organismes. Es classifiquen normalment com consumidors primaris (herbívors), secundaris (carnívors) i microconsumidors (descomponen microorganismes).

3. *hàbitat*: la suma de les condicions ambientals d'un indret específic ocupat per un organisme, població o comunitat on viuen i creixen naturalment.

4. *estudis ambientals (environmental studies)*: programes i cursos, generalment universitaris i post-secundaris, que tracten dels problemes i assumptes ambientals des d'una perspectiva àmplia i interdisciplinar. Empren disciplines de les ciències naturals, ciències socials, ciències aplicades i tecnologies, i humanitats, per exemple amb una orientació o perspectiva general.

5. *sistema de valors (system of values)*: sistema d'objectes ambientals valuosos per a l'ésser humà, perquè són utilitzats per la societat o perquè aquesta s'hi interessa. Per exemple, els animals i les plantes salvatges que són els portadors i garants del dipòsit genètic, són de gran valor econòmic i ètic. El sistema de valors inclou també el coneixement i conviccions, les concepcions ambientals, l'habilitat de fer servir la natura per a benefici social.

6. *ètica ambiental (environmental ethic)*: consciència ecològica o moral que reflecteix el compromís i la responsabilitat envers l'ambient, incloent-hi tant plantes i animals com les generacions actuals i futures. Busca la convivència harmònica de les societats humanes amb el món natural del qual depenen per a la seva supervivència i benestar.

74 BEST COPY AVAILABLE

7. *valors intangibles (values, intangible)*: valors que són difícils o resulten impossibles de definir, formular o quantificar. Tenen a veure amb recursos, aspectes i factors de l'ambient que no són directament quantificables, descrivibles o valorables en termes monetaris o de mercat. Sovint inclouen beneficis indirectes i psíquics i s'associen amb consideracions estètiques, científiques, històriques i recreatives, i amb aspectes de l'ambient natural. Els valors intangibles contribueixen en gran mesura a la humanitat i a l'esperit humà a través del contacte amb la natura/l'ambient.

8. *tolerància (tolerance)*: la capacitat relativa d'un(s) organisme(s) per suportar un factor o canvi ambiental desfavorable. El nivell de seguretat/la quantitat de productes químics que hi poden haver a qualsevol aliment consumit per un organisme.

El que ens ha sorprès és el procés *naturalitzador* seguit pels autors del glossari en totes aquestes paraules. Aquest procés es fa de dues maneres: donant el pes a «allò que és natural» sobre «allò que és artificial» en les definicions, i també tancant aquestes dins la terminologia de les ciències naturals. Així doncs, trobem:

-un ús preferent de termes biològics (biòtic/abiòtic, ecològic) i d'objectes d'estudi biològics (organismes, plantes i animals) per definir paraules que prèviament s'han utilitzat en el llenguatge comú o en ciències socials i en filosofia

-en alguns casos, la substitució evident de termes, l'apropiació de certes parcel·les: en lloc d'individu, *organisme individual*; en lloc d'ètica ambiental, *consciència ecològica*; en lloc de tolerància, *límits saludables en la ingestió de productes químics*.

Sobretot ens deturarem en com aquest procés s'aplica al terreny dels valors. Així, és ben curiós com es defineixen els *valors intangibles*. Aquests valors es redueixen a una mena de «sensacions humanes» derivades del contacte amb la natura. Amb això, la resposta és coherent: ja que és intangible o no científic allò que no es pot mesurar, formular i quantificar, i com que intangible vol dir intocable, no podem evitar la sensació que aquests valors són poca cosa menys que incomprensibles, *per tant*, difícils o impossibles de definir.

I precisament, allò que aquesta definició evita amb molt de compte és utilitzar el terme pre-existent, més adequat però tradicional, de valors simbòlics o, encara millor, *culturals*. És a dir, si encertem en la nostra interpretació, el que es ve a expressar és que els valors simbòlico-culturals, tot i que puguin ser-ho per a l'esperit humà, no són rellevants (intangibles, fum) per a l'educació ambiental. La qual cosa recolza la idea que abans apuntàvem que l'Educació Ambiental equival en realitat a instrucció ecològica (o el que hi ha subjacent: cultura = cultura científica).

En realitat, el que és rellevant en l'ètica ambiental definida pel glossari és la consciència ecològica, derivada de la ciència ecològica. Per tant, alguna vegada s'arriba a fregar la fal·làcia naturalista,[3] per exemple, quan es defineix un *sistema de valors* com un sistema d'*objectes ambientals* als quals s'adjectiva de valuosos. S'inverteix l'ordre dels substantius i adjectius per indicar que el que és valuós no s'origina en el procés d'adjudicar valuositat, que és humà, espiritual, o com es vulgui anomenar, sinó que és *allà fora*, als objectes, no en els processos dels subjectes. La fal·làcia rau llavors a definir el que és valuós com a observable i utilitzable.

Què ha passat? Per començar, el glossari es va elaborar per estandarditzar la terminologia, realment complexa i dispersa, i es definia com a interdisciplinari i internacionalista. Però de fet, trobem que la interdisciplinarietat brilla per la seva absència. El que hi ha és una imposició clarament forçada de termes i significats propis de les ciències naturals, bandejant amb poques contemplacions termes de significat clarament humanístic.

Llavors, com això és un procés de poder, d'imposició, es fan concessions, ampliacions: «el sistema de valors inclou *també* el coneixement i les conviccions», «els valors intangibles contribueixen en gran mesura a la humanitat i a l'esperit humà» (però no a la natura, ve a dir); «totalitat d'aspectes (biòtics i abiòtics)... *incloent-hi* els éssers humans», «consciència ecològica... incloent-hi tant plantes i animals *com* les generacions actuals i futures».

Compte, ningú no pot qüestionar la capacitat de les ciències biològiques i naturals per descriure amb objectivitat el món que ens envolta. Per explicar-lo mitjançant teories i lleis constantment millorables. I sobretot per utilitzar-lo. Però el que desitgem introduir és que el següent, també un exemple però del camp de la literatura, no ens sembla menys *real*:

> «¡Piedras del camino, troncos mutilados, mera tierra anónima del suelo de todas partes, hermana mía porque vuestra insensibilidad hacia mi alma es una caricia y un reposo...
>
> Paz inmensa de la Naturaleza, materna por su ignorancia de mí; sosiego apartado... tan hermano en tu nada poder saber de mí... Yo querría rezar a vuestra unidad y a vuestra calma, como muestra de gratitud que nos trae el poder amar sin sospechas ni dudas...»
>
> «Súbitamente, de acero, un día infinito se astilló. Me agaché, animal, contra la mesa, con las manos garras inútiles encima del tablero liso. Una luz sin alma entró en los rincones y en las almas, y un sonido de montaña próxima se precipitó de lo alto, rasgando con un grito

---

(3) *fal·làcia*: cosa fal·laç o falsa. Al filòsof David Hume devem la descripció d'aquest fals argument, pel qual es confon allò que *és* amb allò que *ha de ser*.

el velo duro del abismo. Se paró mi corazón. Me latió la garganta. Mi conciencia sólo vio un borrón de tinta en un papel...»

«No sé si es a mí a quien le sucede, si a todos los que la civilización hizo nacer por segunda vez. Pero me parece que para mí, o para los que sienten como yo, lo artificial ha pasado a ser lo natural, y es lo natural lo que es extraño... prescindo de ellos y detesto los productos de la ciencia -teléfonos, telégrafos- que hacen la vida fácil... Nada de esto me interesa, nada de esto deseo. Pero amo al Tajo porque hay una ciudad grande a su orilla. Disfruto del cielo porque lo veo desde un cuarto piso de una calle de la Baja...

La artificialidad es la manera de disfrutar la naturalidad. Lo artificial es un camino para una aproximación a lo natural...»

«Todos somos esclavos de circunstancias exteriores: un día de sol nos abre campos anchos en medio de un café de callejuela; una sombra en el campo nos encoge hacia dentro, y nos abrigamos mal en la casa sin puertas de nosotros mismos; un llegar de la noche, hasta entre cosas del día, ensancha, como un abanico que se abriese lento, la conciencia, íntima de deber descansar...».[4]

¿Com explicar que preferim treballar davant d'una finestra des de la qual podem albirar arbres en lloc d'automòbils o cares mirant-nos des de l'edifici d'enfront?, o ¿per què ens sentim tan mancats d'intimitat en moltes propostes de la més racional arquitectura moderna?, o ¿per què ens dolen profundament els canvis en el paisatge al qual estem arrelats?

El que volem mostrar és important per a la concepció de l'educació ambiental: que el món i la nostra experiència del món és allò que, cadascuna en el seu lloc, les ciències[5] i les humanitats intenten descriure i fer-nos comprendre. I també que el terreny entre ambdues és per a alguns un camp de batalla, un lloc d'oposició radical. És una guerra històrica que va aparèixer essencialment iniciada el segle XVII per Descartes:

«algunes nocions generals de la física... m'han fet veure que és possible assolir coneixements molt útils per a la vida, i que en lloc d'aquesta filosofia especulativa que s'ensenya a les escoles, podem trobar una pràctica mitjançant la qual, coneixent la força i les accions del foc, de l'aigua, de l'aire, dels astres, dels cels i de tots els cossos que ens envolten, tan clarament com coneixem els diversos oficis dels

(4) PESSOA, F.: *El libro del desasosiego*. Barcelona: Seix Barral, 1993 (13a ed.), pp. 65, 71, 98, 99.

(5) Les ciències en general, les ciències naturals de les quals l'ecologia és un exemple, i també les ciències socials i les ciències humanes. Com que aquest no és un treball estricte d'epistemologia, no entrarem a discutir com resulta de complicat per a aquestes últimes moure's entre els espais d'experiència i de descripció objectiva.

nostres artesans, de la mateixa manera els podem emprar per a usos més propis, i així situar-nos com a amos i posseïdors de la natura».[6]

El que va fer Descartes va ser obrir pas a la ciència moderna, proposant redefinir un humanisme basat en el coneixement objectivador i la voluntat de poder, i una natura sense ànima que la intel·ligència del científic hauria de desentrellar.

I entrem ara amb el segon exemple: resulta que actualment persisteix la separació cartesiana entre el coneixement especulatiu, inútil per a la vida pràctica, i el coneixement científic:

«Hemos llegado a esta lamentable situación por varios caminos. No me referiré, socorridamente, a la resiliencia oscurantista basada en determinados prejuicios religiosos, sino al que toma el humanismo deficitario que sigue ignorando lo que pasó después de Galileo, grave problema porque la falencia[7] intelectual consagrada por el humanismo renqueante es el mejor terreno para plantar esoterismos varios. La metafísica, en efecto, se construye tras la física, cuando el cuero no da para más, pero no en su lugar, y menos para especular mal sobre lo que se conoce bien.

El pensamiento científico es una nueva dimensión del humanismo de siempre...

El científico de verdad (no el especialista de la insignificancia) es un humanista de ley, por cierto bastante más completo y versátil que el «humanista de letras». Éste, incómodo en su objetiva inferioridad relativa, se protege trivializando lo que ignora, que es bastante, porque en el más habitual de los casos cree que su limitación sólo consiste en no poder acceder a conocimientos secundarios a causa de su abstruso lenguaje. Pero eso sería como desentenderse de la música por no saber solfeo...»

«En l'actual tombant del segle XX, de la mateixa manera que les ciències naturals clàssiques estan prenent una nova dimensió en les ciències ecològiques, penso que una activitat científica en aquest domini està fent tota una gran incursió en el món -clàssicament dominat per l'humanisme- de les posicions i de les actituds morals... L'art ha estat un gran moviment de subversió dels valors convencionals i la ciència, avui, pot fer el mateix»

---

(6) DESCARTES: *Discours de la méthode*. Paris: Gallimard, 1970, pp. 94-95. Com és ben sabut, una de les idees cartesianes amb més conseqüències és concebre la separació o distància essencial entre el *subjecte* que coneix i l'*objecte* a conèixer, o en altres paraules, existeix un món per conèixer i podem fer-ho mitjançant l'exercici de la nostra intel·ligència. Aquesta ha estat durant molt de temps la metafísica de la ciència moderna, avui en qüestió en les ciències experimentals més avançades.

(7) *falencia*: equivocació que es comet en afirmar alguna cosa. L'autor té raó en senyalar que aquest problema apareix quan des d'àmbits no científics (humanístics) es pretén definir realitats suplantant la ciència. Apareix llavors una mala metafísica.

«...crec que l'objectiu bàsic de l'educació ambiental és subvertir una escala de valors... en definitiva... l'educació ambiental seria una mena de formació sòcio-ecològica *a partir de la informació ecològica* per, retroactivament, modificar els paràmetres sòcio-ecològics imperants.».[8]

Així que el que trobem com a base per aquesta proposta d'Educació Ambiental, és la substitució de la reflexió humanística, de caire filosòfic, literari o artístic en general, per una forma de «reflexió científica» suposadament més confiable per pensar el sentit humà de les nostres relacions amb la natura.

Per descomptat no tots els científics actuals opinen així.[9] I no és que pugui negar-se al científic una dimensió moral, inqüestionable com a persona involucrada en una activitat i un mètode sempre millorables. Però el cientifisme moral que envaeix bona part de les propostes d'Educació Ambiental, tant si s'autodenomina neohumanisme, humanisme modern o el que sigui, és una altra cosa al nostre parer equivocada.

El que no pot fer la ciència és decidir el *sentit* de les nostres relacions amb l'entorn, el valor d'aquestes, el valor del mateix entorn. Però en els exemples que analitzem aquí, les coses estan completament girades del revés.

En realitat pensem que cal escoltar els experts perquè poden ajudar-nos a definir com és el món. Però també que no s'ha de deixar de dialogar amb l'humanisme «de sempre» encara imprescindible. Un humanisme de lletres, ja que ens fa més clara la nostra experiència d'allò que, natural o artificial, ens envolta, ens acompanya, ens envaeix, ens acull, ens esclavitza, ens descansa. I un humanisme polític perquè pot contribuir a crear un marc de formació ambiental crítica, democràtica i participativa.

---

(8) FOLCH, R. «Ciencia y subversión cultural», Suplemento de Ciencia y Tecnologia de *La Vanguardia*, 8 d'octubre de 1994, p. 8. «La subversió ètica de la ciència», a *Ponències de la Quarta Trobada de la Comissió Internacional de Difusió de la Cultura Catalana* (1991), Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 1994. «Conferència», *Ponències de la II Conferència Nacional d'Educació Ambiental a Catalunya*. (5-7 maig, 1993). Generalitat de Catalunya, Departament de Medi Ambient, 1994.

(9) Vegeu el que diu Werner Heisenberg: «En la medida en que en nuestro tiempo puede hablarse de una imagen de la Naturaleza propia de la ciencia natural exacta, la imagen no lo es en último análisis de la Naturaleza en sí, se trata de *una imagen de nuestra relación con la Naturaleza*. La antigua división del universo en un proceso objetivo en el espacio y en el tiempo por una parte, y por otra parte el alma en que se refleja aquel proceso, o sea la distinción cartesiana entre *res cogitans* y *res extensas*, no sirve ya como punto de partida para la inteligencia de la ciencia natural moderna». *La imagen de la naturaleza en la física actual*. Barcelona: Orbis, 1986, p. 26. Per a Heisenberg la metafísica no és doncs el lloc d'arribada, ni per descomptat el substitutiu de la ciència, sinó el seu punt de *partida*.

Molts estem d'acord en una cosa: l'Educació Ambiental és educació, és més que informació, més que ensinistrament ecològic raonable per als temps que vindran. És, entre d'altres coses, una qüestió moral. Per això ens sembla més necessari que mai fer conscients la nostra experiència i el seu context, perquè si del que es tracta és de prendre decisions, no podem delegar allò que no és delegable o renunciar a una major llibertat conscient i responsable de cadascú de nosaltres.

I ja que som en el terreny de la moral, convé recordar que en ètica ambiental se sol parlar de la necessitat de passar de l'antropocentrisme al biocentrisme.[10] Però en aquests terrenys, el que pot succeir és caure en l'antropomorfisme científic: pensar que «la natura és valuosa, més valuosa que la humanitat», però *un sector* de científics així ho ha *decidit*. Confondre valoracions prèvies o posteriors, tan humanes, amb trobades empíriques.

En conclusió, no volem *falencias*, desencerts, però tampoc fal·làcies. Cal obrir més el diàleg entre la ciència i l'humanisme. I si l'educació ambiental té a veure amb un canvi en la nostra forma de veure les nostres relacions amb el món que ens envolta, si és educació i és ambiental, no podem barrar el pas a la metafísica, la ciència, la filosofia, les arts, en tota aquesta tasca. En fi, benvingut sigui tot allò que ens ajudi a elaborar un camí en aquest sentit, i guardem-nos prou de deixar de dubtar. D'altra banda, cadascú dirà, per exemple:

> «Nada más... un poco de sol, un poco de brisa, unos árboles que enmarcan la distancia, el deseo de ser feliz, el disgusto de que los días pasen, la ciencia siempre insegura y la verdad siempre por descubrir... nada más, nada más... Sí, nada más...»[11]

Paraules clau

Educació ambiental

Ciències de la natura

Valors

Coneixement

Filosofia

---

(10) Per pensar sobre les insuficiències de la biologia per fundar una nova ètica, podeu veure FERRY, L. *El nuevo orden ecológico. El arbol, el animal y el hombre*. Barcelona: Tusquets, 1994.

(11) PESSOA, F. *Libro del desasosiego*, op. cit. p. 298.

Abstracts

En este escrito se aboga por la presencia de las Humanidades en el tratamiento del medio ambiente-educación. Se hace una crítica de la predominancia de la terminología y conceptualización en clave eco-biológica de los temas educativo-ambientales, a través del análisis del Glossary of Environmental Educational Terms. Asimismo, se cuestiona la validez, en el campo de la educación medioambiental, de la división cartesiana entre el conocimiento especulativo catalogado como inútil para la vida práctica y el conocimiento científico. Se sitúa la necesidad de poder decidir el sentido de la relación que se quiere establecer con el entorno sin imperativos de carácter cientificista.

Cet article est un plaidoyer en faveur de la présence des lettres dans le traitement de la relation environnement-éducation. L'auteur critique la prédominance de la terminologie et de la conceptualisation des questions éducatives et environnementales d'un point de vue éco-biologique à travers l'analyse du Glossary of Environmental Educational Terms. Elle met également en question la validité, dans le domaine de l'éducation environnementale, de la division cartésienne entre la connaissance spéculative — cataloguée comme inutile pour la vie pratique — et la connaissance scientifique. Elle pose la nécessité de pouvoir décider du sens de la relation que l'on veut établir avec l'environnement sans impératifs de caractère scientiste.

This paper advocates the inclusion of the humanities in the treatment of the relation between environment and education. There is a criticism of the predominance of terminology and conceptualisation in eco-biological vein of educational-environmental subjects through an analysis of the Glossary of Environmental Educational Terms. The paper also questions the validity, in the field of environmental education, of the Cartesian division between speculative knowledge — classified as useless for practical life— and scientific knowledge. There is a statement of the need to be able decide the kind of relation we wish to establish with the environment without imperatives of a scientistic nature.

Temps d'Educació, 13 1r semestre, 1995

Educació Ambiental, desenvolupament sustentable i racionalitat ecològica

Pablo A. Meira Cartea*

La civilització occidental és una immensa maquinària productora d'entropia. La seva capacitat tecnològica per alterar, transformar i consumir energia, matèries primeres i recursos biològics comporta la degradació i la simplificació progressives en una escala sense precedents del complex ecosistèmic vital que forma la biosfera.

Tot i que l'extensió de les lleis o les teories elaborades en el camp de les ciències físico-naturals a la comprensió dels processos socials pot resultar perillosa, no hi ha dubte que la capacitat de generar entropia també es projecta, en un exercici metafòric, sobre la tendència d'Occident a homogeneïtzar les societats i les cultures humanes segons els seus patrons de racionalitat social, econòmica i cultural. Des d'aquesta perspectiva, tant la pèrdua de biodiversitat com la pèrdua de «sòcio-diversitat» constitueixen fenòmens perfectament equiparables. Ho són en termes de conseqüències perceptibles: un ecosistema natural simplificat en el primer cas, o un ecosistema social amb perfils culturals uniformes per servir els corrents de mercat, en el segon. I també ho són com a productes d'un model social hegemònic assentat sobre una fe cega en el progrés, concebut com a creixement lineal i continu de la producció i com a millora del benestar humà mesurat en termes econòmics. I assentat també sobre la confiança en la capacitat tecnocientífica, entesa com el potencial instrumental i de coneixements que garan-

---

*L'autor és professor de la Universitat de Santiago de Compostel·la i ha treballat llargament en Educació Ambiental. Són publicacions recents: *Educación Ambiental e problemática ambiental: aproximación ó seu estado de questión na xuventude universitaria*. Actas do Encontro sobre Educación Ambiental en Galicia. Santiago de Compostel·la: Xunta de Galicia, 1989.

Ha coordinat: *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*. Santiago de Compostel·la: Ed. Tórculo, 1991. I també: "A Educación Ambiental e a Reforma educativa: posibilidades e limites dunha concepción tranversal", *Revista Galega de Educación*, n. 18, 1993. A perspectiva ecolóxica: referencias para o coñecemento e a praxe educativa, capítol a Dias de Carvalho, A.: *Novas metodologias em Educaçon*. Porto: Porto Editora, 1994. Environmental Education in Spain: historical perspective and actal trends, a LEAL, W. (1995): *Environmental Education in Europe*. Bradford: University of Bradford.

Adreça professional: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Campus Universitario, s/n. Universidad de Santiago de Compostela. 15706 Santiago de Compostela.

82

tiria el control i el domini sobre els elements naturals per posar-los al servei de l'home. Totes dues creences actuen com a principis racionalitzadors del món social i de les interaccions amb el món natural.

La presa de consciència que la «problemàtica ambiental» no és una mera concatenació d'impactes negatius sobre l'entorn ha estat un pas que només recentment, en una perspectiva històrica, s'ha començat a fer, fins i tot des dels moviments socials més preocupats pel medi ambient. La preservació de determinades espècies o de territoris amb valors ecològics singulars ha guiat l'activitat ecologista (conservacionista) fins pràcticament el començament de la dècada dels anys vuitanta. Encara actualment són aquesta mena de qüestions les que millor identifiquen el moviment ecologista davant el conjunt de la societat.

Així mateix, el breu camí -brevetat entesa també en termes històrics- de l'Educació Ambiental és un reflex de l'evolució que s'ha vingut operant en la consideració dels problemes ambientals i de la crisi ambiental. A grans trets, es pot afirmar que aquesta evolució ha estat marcada per dues grans esferes o línies de desenvolupament.

La primera d'aquestes esferes s'identifica amb la tasca asèptica i oficialista que porten a terme els organismes internacionals de caràcter governamental. Qualsevol experiència o reflexió en el camp de l'Educació Ambiental sol aparèixer curulla de sigles i al·lusions a conferències, documents i declaracions intergovernamentals (UNESCO, MAB, PNUMA, PNUD, Carta de Belgrad, conferència de Tbilisi, Conferència de Moscou...) de què s'extreuen referències teòriques, objectius, principis i orientacions metodològiques. D'altra banda, de vegades en paral·lel i de vegades en convergència amb l'esfera oficial, l'Educació Ambiental s'ha anat construint en iniciatives a petita escala de persones i grups no governamentals amb plantejaments ecologistes més o menys radicals, l'activitat dels quals es concentra principalment en iniciatives d'educació no formal.

Les coincidències i els contactes entre ambdues esferes han estat i són múltiples. Això no obstant, les divergències entre elles s'han incrementat en la mesura que les propostes educatives de grups ecologistes i de certs col·lectius pedagògics es fonamenten en anàlisis cada cop més elaborats, complexos i crítics de la realitat. És a dir, en la mesura que aquests prenen progressiva consciència de les implicacions socials, econòmiques, culturals i polítiques de la crisi ambiental. I també en la mesura que es posicionen més enllà d'interpretacions reduccionistes i exclusivament ecobiològiques (naturalistes, conservacionistes...).

La Conferència de les Nacions Unides sobre el medi Ambient i el Desenvolupament reunida a Rio de Janeiro l'any 1992 i els actes

que es van celebrar paral·lelament en el marc del Fòrum Internacional d'ONGs, constitueixen una de les darreres fites en la convergència-divergència entre ambdues línies. Si els documents emanats de la conferència intergovernamental recullen el testimoni de la línia «oficialista», les Declaracions elaborades en el si del Fòrum Internacional han servit de plataforma d'expressió crítica i constructiva per a la segona. Vegem amb quins plantejaments de l'Educació Ambiental es poden identificar.

Les propostes sobre el futur de l'Educació Ambiental realitzades a la conferència de Rio es regulen principalment a l'*Agenda 21*.[1] En el seu conjunt, aquest document pretén establir en forma de recomanacions les guies bàsiques que permetin posar en marxa una estratègia internacional per a una millor «gestió» de les relacions home-medi per als anys noranta. Com a objectiu central s'estableix la necessitat d'articular un model de desenvolupament que tingui en compte el principi de sustentabilitat, és a dir, un model de desenvolupament que integri la cobertura adequada de les necessitats humanes sense transgredir els límits ecològics del planeta.

La definició més estesa i considerada del *desenvolupament sustentable* va ser proposada per la Comissió sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament (1988) a *Nuestro Futuro Común*, un dels documents preparatoris en el camí cap a la Conferència de Rio. Per a aquesta Comissió es tractaria d'un «desenvolupament que tingui en compte les necessitats del present sense comprometre les possibilitats de les generacions futures per cobrir les seves pròpies necessitats». Segons el mateix informe, la seva posada en pràctica implicaria reduir els conflictes que causa la degradació ecològica i la desigualtat social, articulant i integrant ambient i economia, ecologia i societat. Tanmateix, el diagnòstic sobre la naturalesa de la crisi ambiental que fonamenta aquesta proposta ha estat intensament qüestionat.

El primer problema rau en el rerefons ideològic del model. La identificació que a *Nuestro Futuro Común* es fa entre pobresa i crisi ecològica suposa, en paraules d'Alier (1992), «un intento de echar la culpa a las víctimas», identificant la degradació del medi ambient amb situacions de subdesenvolupament. Però l'anàlisi d'Alier va més enllà i qualifica l'informe esmentat de «bíblia de l'ecologisme tecnocràtic». En la seva argumentació remarca que el desenvolupament sustentable es fonamenta en la creença que únicament és possible equilibrar els desnivells de desenvolupament entre els

---

(1) Encara que aquest document es coneix generalment per la seva denominació en anglès, *Agenda 21*, en la versió en castellà (vegeu bibliografia) se n'ha traduït el títol per *Programa 21*.

països del nord i del sud si es produeix un increment significatiu de la producció. Alhora es confia en el control de les externalitats econòmiques negatives amb l'aplicació de tecnologies menys agressives amb el medi ambient i amb el disseny de mesures d'enginyeria econòmica que, sense qüestionar el model de lliure mercat, permetin reduir els impactes ecològics indesitjables, però inevitables, del desenvolupament. La «resolútica» proposada pel Club de Roma en el seu darrer informe (King i Schneider, 1992) o el «Plan Marshall Ecològic» defensat per l'actualment vice-president dels EEUU (Gore, 1993), expressen també aquesta doctrina d'un nou «ambientalisme neoliberal» que pretén integrar la preocupació per la crisi ecològica, fins i tot reconeixent la seva naturalesa global, però sense arribar a qüestionar les seves bases estructurals: el productivisme, la competència econòmica com a «regulador natural» en el sistema de lliure mercat i la fe en l'aliança entre tecnologia, ciència i economia.

La inconsistència del model s'expressa també en la contradicció semàntica que s'estableix entre el concepte de desenvolupament i el concepte de sustentabilitat. El segon prové del camp de l'ecologia. En aquesta ciència s'entén per capacitat de sustentació la relació entre el volum demogràfic d'una població en un espai geogràfic determinat per poder garantir la seva subsistència sense produir un esgotament dels recursos que pugui posar en perill la seva existència en el futur. El primer procedeix de l'economia i expressa la creença que l'increment continuat de la producció, mesurat en termes econòmics, és la millor garantia del progrés humà. La suma d'ambdós en l'expressió *desenvolupament sustentable* pretén incorporar al discurs econòmic els límits biofísics i els límits socials (l'equitat i la solidaritat) de l'acció transformadora de l'home sobre la naturalesa. Com expressa Huckle (1991),

> «el término desarrollo sustentable entra de lleno en la dialéctica que caracteriza el moderno ambientalismo (...) En él estarían comprendidos dos significados completamente diferentes y probablemente irreconciliables para tecnocentristas y ecocentristas».

En efecte, poques expressions reflecteixen com aquesta les contradiccions, l'eclecticisme i el nominalisme a què es veuen abocats els organismes internacionals de caire governamental per realitzar propostes de canvi que, en el fons, suposin no alterar les estructures bàsiques de l'ordre econòmic i social establert.

Quin paper tindria l'Educació Ambiental en l'assoliment d'un model de desenvolupament sustentable? Des de l'esfera oficialista que hem identificat abans s'assumeix l'Educació Ambiental com un *instrument* més d'una estratègia global, com una tècnica social al servei del nou objectiu. Aquest plantejament s'ha anat gestant els darrers anys i ha cristal·litzat en el capítol 36 de l'*Agenda 21*. La seva redacció inclou algunes novetats respecte de documents oficials anteriors, però, en general, es reprodueix el mateix discurs

i es reprenen les propostes i els principis semblants als ja recollits a la Conferència Intergovernamental sobre Educació Ambiental de Tbilisi (1977) i posteriorment actualitzats i ampliats a l'estratègia per a la dècada dels noranta redactada al Congrés de Moscou (1987).

Si bé en essència el capítol esmentat no ofereix cap novetat, sí que sembla oportú cridar l'atenció sobre algunes novetats positives en les propostes educatives de l'*Agenda 21*. Entre d'altres se'n pot destacar el reconeixement que poden existir altres formes de racionalitat, elaborades a partir de cosmovisions, de sistemes culturals i de formes de conèixer i interpretar el món social i natural diferents a l'occidental. Unes diferències que no han impedit a grups humans diversos mantenir situacions d'equilibri ecològic i de benestar social. En aquest sentit, a l'article 36.6 es recomana «respetar debidamente las necesidades definidas por la comunidad y los diversos sistemas de conocimientos, incluidas la ciencia y la sensibilidad cultural y social».

Una altra recomanació innovadora i positiva insisteix en la conveniència que les institucions educatives governamentals generin mesures de recolzament als programes i iniciatives de les ONGs i dels moviments comunitaris de base. Igualment se suggereix la concessió de prioritat a les accions governamentals i no governamentals que abordin els problemes específics dels grups denominats d'acció preferent o d'especial interès social: dones, joves, adults, pagesos, pobles indígenes, etc.

Llevat d'aquests novetats, incloses a última hora en gran part gràcies a pressions exercides pels moviments socials presents a Rio, el conjunt del document expressa fidelment la continuïtat d'una línia oficialista i tecnocràtica. Si a l'*Agenda 21* s'afirma que

> «la educación es igualmente fundamental para adquirir conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamientos ecológicos en consonancia con el desarrollo sustentable y que favorezcan la participación pública efectiva en el proceso de adopción de decisiones» (article 36.6),

a l'estratègia precedent aprovada a la Conferència de Moscou (1987) s'afirmava, en termes semblats, que l'Educació Ambiental hauria de

> «preocuparse simultáneamente de la concienciación, la transmisión de información, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de hábitos y habilidades, la promoción de valores y orientaciones que conduzcan a la resolución de problemas y a la toma de decisiones».

En aquest context, què pot significar educar per a la resolució de problemes i per a la presa de decisions? Des del nostre punt de vista, la resposta a aquest interrogant ens pot oferir alguns elements fonamentals en la construcció d'una crítica radical a una

concepció de l'Educació Ambiental merament tecnològica i desposseïda d'objectius i continguts sòcio-polítics i ideològics que reflecteix la vella il·lusió de la neutralitat positiva i de la linealitat cartesiana que només veu una solució possible a cada problema.

L'Educació Ambiental com a instrument de la Racionalitat Tecnològica

La construcció d'una Educació Ambiental al servei d'un ambientalisme de caire tecnocràtic es fonamenta en un seguit de pressupòsits ideològics i de principis teòrics i metodològics que provarem de sintetitzar en tres punts.

1) No es reconeix que la crisi ecològica és una manifestació i una dimensió més d'una crisi més profunda, la pròpia crisi del model sòcio-econòmic hegemònic, de caire neoliberal i tecnocràtic. Des de les esferes oficials es transmet la idea que no existeix una crisi ambiental, sinó un conjunt de problemes ambientals desconnexionats entre si,[2] provocats per efectes *no desitjats* del sistema i que són el *preu* que cal pagar per mantenir les cotes de desenvolupament i benestar assolides. Davant d'aquest diagnòstic de la situació, l'alternativa passa per administrar solucions puntuals a cada situació aplicant les tecnologies adequades i sense qüestionar la seva naturalesa estructural. Entre el ventall de recursos tècnics per a la resolució de problemes s'inclouen també els plans d'*enginyeria econòmica* (per exemple, els plans d'ajuda al desenvolupament dissenyats des del Banc Mundial o el disseny de sistemes fiscals que valoren els costos ecològics) i d'*enginyeria social* (per exemple, la regulació de les pautes de consum des dels mitjans de comunicació o el disseny de legislacions específiques per al medi ambient). Com expressa Hochleitner (1992: 44), es tractaria de

---

(2) En els darrers anys, l'emergència de problemes com la degradació de la capa d'ozó o els controvertits canvis en el clima del planeta provocats per l'«efecte hivernacle» estan contribuint a erosionar les visions atomitzades de la crisi ambiental. Es tracta de fenòmens complexos que transcendeixen en el seu origen les fronteres locals, que exigeixen una acció coordinada a nivell mundial i que, en última instància, són un resultat previsible d'un determinat ordre productiu i econòmic.

«lograr despolitizar los temas ambientales, establecer un derecho ambiental propio con normas jurídicas de largo alcance y aliento, además de transcender los períodos electorales democráticos para acometer objetivos y programas a largo plazo».

En el context d'aquesta mena d'enfocaments, l'Educació Ambiental assumeix el paper d'una tècnica social especialitzada, com el dret a la cita anterior, l'objectiu de la qual seria formar i informar els individus i les comunitats per a la resolució de problemes, perspectiva que la identifica com una mena de «bricolatge» ambiental. Igualment, aquesta concepció porta implícita l'assumpció que només existeix una solució possible per a cada problema ambiental, la veritable, l'avalada pel rigor objectiu del coneixement científic i pel rigor instrumental de la seva aplicació tecnològica.

2) Es transmet la creença que l'evolució imparable de la ciència i la tecnologia permetrà als individus i als grups humans eliminar o controlar, més aviat o més d'hora, els impactes ecològics negatius de la seva acció sobre el medi i les conseqüències socials que se'n deriven. La ciència ofereix la il·lusió d'una realitat objectivable i, per tant, controlable a través de les aplicacions tecnològiques adequades. Darrera el vel de la racionalitat científica i instrumental es tracta de desproveir la crisi ambiental del caire polític i econòmic i de velar, amb això, la confrontació d'interessos socials que hi ha darrera de tot problema ambiental.

3) Juntament a la transmissió de coneixements científics i tècnics per a la resolució de problemes també s'insisteix des de les esferes oficialistes de l'Educació Ambiental en la necessitat de conformar una nova consciència ambiental. L'Educació Ambiental com a promotora d'un canvi essencialment ètic s'assentaria en un nou marc de valors per regular les interaccions amb el medi bio-físic i, en els darrers documents (Moscou, Rio...) també per corregir les desigualtats econòmiques i socials entre els pobles. Segons algunes taxonomies (Caduto, 1992; Lucini, 1993) els valors que l'Educació Ambiental hauria de vehicular fan referència a la formació d'una responsabilitat ambiental, a la justícia i la igualtat en el repartiment equilibrat dels recursos del planeta, a la solidaritat sincrònica i diacrònica i al respecte a la vida en totes les seves manifestacions. En si, aquests valors poden ser assumits per qualsevol moviment social crític. Tanmateix, en la seva promoció no es qüestionen les estructures socials i econòmiques dominants en què opera un sistema de valors contraposat; competència, màxim benefici, insolidaritat, predomini dels interessos econòmics sobre els interessos humans, malbaratament, etc. La «nova ètica ambiental» que es defensa des d'aquest ambientalisme de caire tecnocràtic es justifica apel·lant a una suposada moral objectiva que respon a una vella trampa en la legitimació del discurs liberal basat en la concepció individualista del subjecte.

L'Educació Ambiental per una racionalitat ecològica

Enfront d'aquesta concepció tecnològica de l'Educació Ambiental, en aquests darrers anys s'ha anat gestant un desenvolupament alternatiu que té les seves bases en el pensament ecologista més evolucionat[3] i en la proposta emancipatòria de la pedagogia crítica (Robottom, 1987; Greenall i Robottom, 1993; Bondergard, 1991; Sterling, 1990).

El *Tratado sobre Educación Ambiental para las Sociedades Sustentables y para la Responsabilidad Global*[4] aprovat al Fòrum Internacional d'ONGs celebrat paral·lelament a la Conferència de Rio, estableix nítidament una gran distància amb les posicions oficialistes que hem exposat més amunt. El principi 4 del *Tratado* afirma textualment que «la educación ambiental no es neutral, sino ideológica. Es una acción política para la transformación social». El corol·lari d'aquest principi és clar: la crisi ambiental és de naturalesa essencialment social, econòmica i política; no és una suma d'esdeveniments conjunturals, sinó una mostra de la greu fallida ecològica i social de tot el sistema. La controvèrsia amb la definició oficialista de la crisi existeix en la mesura que és possible identificar valors contraposats sobre com concebre, explotar, transformar, regular o repartir els recursos ambientals i sobre com les accions sobre el medi ambient poden respondre a concepcions diverses sobre la qualitat de la vida humana i, en definitiva, a models de societat diferents.

La visió distorsionada d'un seguit de problemes ambientals (i socials) als quals la tecnociència anirà aportant solucions puntuals, queda substituïda aquí pel qüestionament radical del model sòcio-econòmic dominant i per la necessitat de buscar alternatives en el terreny dels models socials i econòmics. Als plantejaments de la racionalitat instrumental es contraposa una racionalitat ecològica basada en el reconeixement de la naturalesa social i política de la crisi ambiental.

---

(3) Ecologisme, ecologia política, ecologia popular, ecosocialisme, moviment verd són expressions diferents que intenten identificar un moviment social heterogeni el discurs ideològic i polític del qual encara és en plena construcció. Potser se'n poden trobar les línies més sòlides en els intents per establir punts de trobada entre el pensament ambientalista i el socialisme, amb figures tan significatives en el nostre país com Manuel Sacristán o Joan Martínez Alier.

(4) La versió que fem servir en aquest article és la coeditada pel Centre UNESCO de Catalunya i les diverses associacions ambientalistes catalanes (Barcelona, 1993).

Plantejada d'aquesta manera, cal concentrar la tasca de l'Educació Ambiental en la promoció de processos emancipadors de participació social, de dissens i de consens sobre quins valors, quins interessos i quines decisions és convenient adoptar -entre les múltiples possibles- perquè cada comunitat pugui accedir al control real de la qualitat ambiental i social del seu entorn. Els «problemes ambientals» són, abans que una qüestió tècnica, un conflicte social amb múltiples solucions possibles. La crisi ambiental és el resultat de la confrontació d'interessos contraposats; els d'aquells individus, grups i institucions que defineixen el seu interès egoista i individualista per damunt de l'interès comú, enfront dels qui des dels marges de les estructures de domini defensen l'interès comú.

El coneixement científic i el domini tècnic han de formar part de les solucions, però cal relativitzar-ne la importància i reconèixer també altres formes d'interpretar i regular les relacions humanes amb el medi ambient, pròpies inclús de cultures pre-científiques però que han demostrat la seva capacitat de crear situacions ecològicament sustentables i socialment més igualitàries que les propo-sades des d'Occident.

El suggeriment d'una ètica ambiental realment transformadora adquireix sentit des d'aquesta perspectiva. Només el treball educatiu per a l'alliberament i l'emancipació social pot donar coherència a un nou marc de valors en relació amb el medi ambient. La contradicció i el conflicte que inevitablement es produeix amb els valors vigents apareix contínuament quan es promouen experiències d'Educació Ambiental. Des d'una pedagogia crítica l'explotació educativa d'aquests espais de controvèrsia ha de transformar l'acció educativa també en acció moral i, en darrer terme, en acció política i social. Una Educació Ambiental situada en aquest paradigma ha de qüestionar l'ordre vigent i provocar processos d'involucració social crítica dins i fora de les institucions escolars. L'Educació Ambiental no ha d'acceptar esdevenir una «tecnologia social», sinó un procés crític, democràtic i participatiu al servei de l'emancipació individual, comunitària i global.

Amb aquesta opció paradigmàtica som ben lluny d'alimentar la creença en una capacitat il·limitada de les institucions educatives per provocar un canvi social significatiu. L'Educació Ambiental pot ser, en tot cas, un camp de treball més en la tasca del canvi social. Ha de ser la portadora i la formadora d'una idea bàsica que travessa l'esfera de l'àmbit cultural, econòmic i social: l'interès comú ha de primar per damunt de l'interès dels individus, l'interès dels individus només es justifica en la mesura que no va en detriment de l'interès col·lectiu. L'ambient, com a bé comú (no com a propietat comuna), ha de ser qüestionat en base als interessos de la comunitat global i de les comunitats locals que formen aquest gran mosaic global.

La «resolució de problemes», com a possible aplicació metodològica d'aquesta perspectiva, adquireix per a l'Educació Ambiental un nou significat. Es tracta d'explorar els dilemes morals i socials que es produeixen en les relacions humanes amb el medi ambient i les múltiples solucions possibles en la recerca del consens i de l'interès comú. En paraules de Young (1992: 13):

> «las sociedades humanas tienen que vérselas también con el problema de las múltiples perspectivas»,

i, el que és més important, les comunitats humanes es veuen obligades davant l'envergadura de la crisi ambiental a:

> «fijar por primera vez un terreno común para las diferentes culturas (...). Esto es universalización. Es también un elemento necesario de la eficaz solución de problemas, puesto que una solución no lo es, a menos que se universalice».

Referències bibliogràfiques

ALIER, J. (1992): *De la economía ecológica al ecologismo popular*. Barcelona: Icaria.

BOODERGAARD, J. (1991): «New Paths in Curriculum Development. Environmental Education as a political educated Criticism of the Technical Racionality», a DDAA: *Environmental Education and Health Education*. Copenhaguen: Royal Danish School of Educational Estudies.

CADUTO, M.J. (1992): *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

CONFERENCIA DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE ELMEDIO AMBIENTE Y EL DESARROLLO (1993): *Programa 21*. Madrid: Ministerio de Obras Públicas y Transportes.

FÒRUM INTERNACIONAL D'ORGANITZACIONS NO GOVERNAMENTALS (1993): *Els Tractats*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

GORE, A. (1993): *La tierra en juego. Ecología y conciencia humana*. Madrid: Emecé.

GREENALL, A.; ROBOTTOM, I. (1993): «Towards a socially critical environmental education; water quality studies in a coastal scholl», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 25, n. 4, pp. 301-316.

HOCHLEITNER, R.D. (1992): *Aprender para el Siglo XXI: Educación Ambiental*. Madrid: Fundación Santillana.

HUCHLE, J. (1991): «Education for sustaintibility: assessing pathways to the future», *Australian Journal of Environmental Education*, n. 7, pp. 43-62.

KING, A. i SCHENEIDER, B. (1992): *La primera revolución global.* Barcelona: Círculo de Lectores.
LUCINI, F.G. (1993): *Temas transversales y educación en valores.* Madrid: Alauda-Anaya.
ROBOTTOM, I. (1993): «Towards inquiry-bases professional developpment in environmental education», a Robottom, I. (ed.): *Environmental Education. Practice and Possibility.* Victòria: Deakin University.
STERLING, S. (1990): «Environmental Education and the green debate: relationschips and response», *Conference on European Environmental*, Glasgow, pp. 22-30.
YOUNG, R. (1993): *Teoria critica de la educación y discurso en el aula.* Madrid: Paidós-MEC.

Paraules clau

Educació ambiental	*Medi ambient*
Organismes internacionals	*Presa de decisions*
Resolució de problemas	*Pensament acritic*

Abstracts

En el presente artículo se plantea desvelar los factores que han configurado algunos de los supuestos de la educación ambiental basados en la crisis ambiental y los problemas ambientales. Según el autor, existen al menos dos posturas ante la crisis y la problemática medioambiental: una postura más oficialista, representada por los organismos internacionales de carácter gubernamental, y otra alternativa que representa la visión del movimiento ecologista, las ONGs y los movimientos sociales. Dichos planteamientos tienen como referente sendas formas de racionalidad, instrumental y tecnológica, el primero, y ecológica y emancipadora, el segundo. A la vez, generan propuestas de educación ambiental bien diferentes e incluso opuestas entre sí.

Le présent article se propose de révéler certains aspects de l'éducation environnementale, fondés sur la crise de l'environnement et les problèmes environnementaux. Selon l'auteur, il y a au moins deux prises de position face à la crise et à la problématique environnementale: l'une, plus officielle, est représentée par les organismes internationaux de caractère gouvernemental et l'autre, alternative, représente la vision du mouvement écologiste, des ONG et des mouvements sociaux. Ces points de vue se réfèrent à deux formes de rationalité: instrumentale et technologique, pour le premier, et écologique et émancipatrice, pour le second. De la même façon, ils génèrent des propositions d'éducation environnementale bien différentes et même opposées.

This article sets out to uncover what has shaped some of the assumptions of environmental education based on the crisis of the environment and environmental problems. According to the author, there are at least two stances to be taken in the face of the crisis and the problems of the environment: a more officialist one, represented by international organisations of a governmental nature, and another —alternative— one represented by the vision of the ecological movement, the NGOs and social movements. Each position takes as a reference point its own form of rationale: the first instrumental and technological and the second ecological and emancipating. They also generate proposals for environmental education which are quite different from, and even opposed to, one another.

93

Educació Ambiental i cooperació internacional, una relació pedagògico-social

Pilar Heras i Trias*

Temps d'Educació, 13 1r semestre, 1995

Des de l'Educació Ambiental es pot treballar de moltes maneres. En cadascuna d'elles hi ha una determinada interpretació del medi, de la seva definició i caracterització, de com cal abordar-ne l'estudi i el tractament, de l'abast de les accions educatives que s'hi refereixen, etc.

La reflexió que es presenta aquí parteix de la comprensió del medi com un sistema d'interrelacions entre tres categories de factors: els naturals, els socials i els culturals; un lloc de confluència d'aquests, on s'operen canvis i on es donen conflictes sovint protagonitzats per l'espècie humana. Una espècie que no té la certesa ni en l'abast i la identificació ni en la solució dels problemes que troba en la seva relació amb la resta del medi; però que, no obstant això, continua actuant, i aquesta actuació és precisament la seva aportació a la dinàmica de l'ecosistema planetari.

Tractar d'aquesta actuació humana en el medi, amb el medi, a favor del medi i potser fins i tot contra el medi, ens porta a encarar la problematització de les relacions ambientals, en sentit ampli, en clau de desigualtats socials i humanes. I és que avui, realitats com la pobresa, els desequilibris i els enfrontaments entre els països rics i els països pobres, l'ajustament estructural, etc., ens porten a replantejar, en els seus termes «d'aplicació real», nocions com la de desenvolupament, de benestar o de qualitat de vida, indefugibles en qualsevol mirada al medi ambient. La qual cosa situa l'anàlisi del medi en una cruïlla on, més enllà de parlar de ciències ambientals, l'humanisme científic i les ciències socials tenen un paper important i on la resposta educativa ha d'estar necessàriament en contacte amb una visió social de la pedagogia.

En aquest marc i pel que fa al paper de la pedagogia (en especial de la pedagogia ambiental), com a disciplina que té per objecte

---

*Professora titular de pedagogia ambiental (Universitat de Barcelona). Participa en la formació de professorat a les universitats públiques de Nicaragua i El Salvador. Ha participat en el Fòrum Global de Rio de Janerio, juny de 1992. Treballa especialment en l'EA en l'àmbit de l'educació social i la pedagogia social.

Adreça: Departament THE, divisió de CCEE. Universitat de Barcelona. Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona. Tel.: 440 92 00, ext 3380. Fax: 334 91 93.

la relació educació-medi ambient, avui probablement el que cal és donar contingut «ecologista»[1] als models d'acció pedagògico-social, tant en la realitat ambiental quotidiana i en els seus problemes com en la globalització de la problemàtica ambiental. Perquè, si bé és cert que la problemàtica ambiental que es manifesta en la realitat més propera a la nostra vida de cada dia té entitat per ella mateixa i té molt de sentit estudiar-ne la composició i buscar-hi respostes i fins solucions «locals», no és menys cert que manté una relació d'interdependència amb la problemàtica ambiental mundial. Per tant, sense deixar de reconèixer la importància de les respostes educatives, és a dir, d'Educació Ambiental, a allò que podríem anomenar «crisis ambientals locals», interessa aquí emfasitzar el que es coneix amb el nom de «crisi ecològica global», és a dir, aquella «crisi en la qual les causes són difoses i els efectes universals» (A. Lipietz, 1995). En el benentès, però, que estudiar els conflictes generats en relació a la crisi ambiental vol dir atendre la seva doble dimensió: interna i internacional (R. Grasa, 1995), sense deslligar-ne els aspectes que atenyen l'una dels que atenyen l'altra.

Així, doncs, és clar que d'ençà que es parla de mundialització, de globalització de la problemàtica ambiental, d'ençà que l'Educació Ambiental genera un debat transnacional, la necessitat d'encarar internacionalment tant el medi i la seva problematicitat com l'educació com a resposta a aquesta situació de crisi esdevé cada cop més una qüestió de relacions internacionals i, per tant, de cooperació.

«Educacions Ambientals» per a l'intercanvi. Més enllà de les lluites pel nínxol ecològic i coneixent les divisions socials

L'actitud de no imposar els esquemes que regeixen els comportaments de la gent d'una cultura a la gent d'una altra cultura, el respecte per les formes de manifestació de desitjos, necessitats, etc. que no són les pròpies, l'acceptació de la diversitat en les

(1) Riechmann i Fernández Buey (*Redes que dan libertad*, Paidós, 1994, pp. 115-116) defineixen «ambientalisme» com l'activitat de lluita per un millor ambient i millora de la qualitat de vida humana, des d'un punt de vista antropocèntric, i per superar la parcialitat del mot exposat i del conservacionisme, proposen el d'ecologisme, com a concepte que aborda les relacions humanitat-natura amb una perspectiva renovadorament global. En aquest sentit s'utilitza el terme

relacions entre les persones i els grups socials, la concepció multicultural del món... és una actitud equivalent a l'acceptació -científica i política- de la biodiversitat en la natura. El manteniment de la biodiversitat en la natura és una necessitat per a l'ecosistema. D'igual manera, en parlar de la diversitat en termes humans es tractaria, segons apunta Edgar González (1993) d'una concepció global que desplaci les desigualtats de classe, ètnia i gènere, així com l'estandardització de les perspectives per les vies de la pressió i del domini.

Aquest supòsit, juntament amb aquella frase de René Dumont (1989) d'«acabar amb el saqueig, més que no pas augmentar l'ajuda», ens situen els termes de la discussió sobre la problemàtica ambiental i, per tant, sobre l'acció educativo-ambiental, en una tessitura que lluny de resoldre's amb criteris tècnico-científics o de bones voluntats, requereix un enfocament de la complexitat, tant en l'anàlisi del medi com en les propostes educatives que s'hi refereixen, que respecti justament la diversitat. Un enfocament de la complexitat que no exclou la consideració de les relacions de desigualtat en què l'espècie humana viu, es desenvolupa i es relaciona amb el seu entorn físico-biològic i sòcio-cultural.

Les dues propostes apuntades representen dues respostes a situacions que tenen molt a veure amb la problemàtica ambiental i amb el paper que hi juguen la cooperació internacional i l'educació: les desigualtats i la pobresa o, dit d'una altra manera, l'explotació dels més febles per part del més forts. Els termes d'una vella realitat per a un «nou» debat i la necessitat d'afinar una mica més, si es pot, el concepte i l'abast de l'Educació Ambiental. Aquesta vegada tenint molt present el punt de vista del Sud, dels i de les qui no decideixen sobre el seu present ni el seu futur, dels qui anomenaríem «els altres».

En efecte, si el que pretenem és dur a terme una Educació Ambiental que no sigui simplement un vernís, no podem proposar-nos uns projectes eurocèntrics ni uns projectes localistes. Qualsevol acció educativo-ambiental que ens proposem tindrà com a referent un context del qual no en serem propietaris a partir de la nostra concepció d'ocupació (ni física ni «acadèmica») de l'espai, entre altres coses perquè sortosament avui ja no ens podem pensar com una única cultura, una única raça, uns únics modes de vida o uns únics paràmetres científico-acadèmics, inconfusibles i tancats, que es desenvolupen en un lloc determinat. En l'actualitat, en aquest lloc segurament es donen diferents manifestacions del que hem anomenat multiculturalitat, i analitzar el medi i intervenir-hi educativament suposa «no oblidar» els seus components dinàmics, humans i socials, encara que sapiguem que aquesta és una empresa no exempta de tensions i de dificultats.

Però això, que es dóna en els contextos on ens movem i on fem Educació Ambiental, també és una realitat en altres indrets del món. Sabem molt bé que l'afirmació massa contundent del benestar d'unes persones suposa dialècticament l'existència del «malestar» d'unes **altres**, d'**altres** grups socials, d'**altres** habitants d'**altres** zones geogràfiques del Planeta, a qui marginem. Per tant, és evident que, tot i que no sempre s'accepta, l'Educació Ambiental plantejada des dels grups dominants i els països desenvolupats no respon ni en grau ni en qualitat a les necessitats de les persones i grups dominats i dels països marginats.

És clar que en el tractament de les realitats ambientals hi podem trobar punts de vista diferents i intencions diverses. De la mateixa manera, en les respostes educatives a aquestes realitats ambientals hi trobem punts de vista, intencions, posicionaments diferents. Posicionaments, en ambdós casos, marcats pel valor i per l'interès. Un valor i un interès que adquireixen significació per la seva materialitat i pel seu caràcter simbòlic. Ja que les criatures humanes, a mesura que ens amotllem al nostre ecosistema, l'encarnem i al mateix temps el conformem a la nostra mesura. De manera que es fa gairebé impossible distingir entre el que és material i el que és ideològic, ja que som «natura culturitzada» (E. Morin, 1978) i alhora matèria conformada simbòlicament, símbols encarnats, materialitzats, realitzats (A. Moreno, 1991).

El medi té aquest valor i aquest interès significat en la vivència que cada ésser humà i cada grup social tenen en funció de la satisfacció de les necessitats, reals o creades artificialment (consumisme) i dels processos col·lectius associats a aquesta satisfacció. D'aquí, doncs, que hi hagi una mirada diferent sobre el medi per part dels diversos grups socials. Trobem una mirada de qui veu en el medi les possibilitats d'extracció de beneficis (fonamentalment econòmics) o una altra mirada segons la qual el medi és la font de recursos per a la seva supervivència, en sentit estricte. En el primer cas podem parlar d'excedents, d'especulació, d'inversió, etc., i haurem de parlar de dominació, mentre que en el segon cas haurem de parlar o bé de persones i/o grups dominats o bé de desaparició. Aquesta dinàmica, molt més complexa del que podem abordar aquí, ens remet als processos de dominació social associada a les desigualtats existents en el nostre planeta: des del que anomenem classisme, fins al racisme o al sexisme; des de l'«explotació» de les persones amb el mateix criteri amb què s'«exploten» els recursos medioambientals fins a les expansions territorials i les neocolonitzacions, passant per la divisió de funcions sòcio-ambientals i la divisió espacial en relació amb el sexe-gènere. Totes elles, amb els matisos corresponents, responen a una dialèctica basada en les formes de domini que trobem ancorades profundament en la reali-

tat quotidiana i global del nostre viure en el medi com a espècie humana que som.

Aquestes relacions que l'espècie humana, desigual, estableix amb la natura i amb el medi ambient en general, són analitzades, sense caure en tòpics, per Fernando Mires (1993), per Enrique Leff (1993-1995), per Vandana Shiva (1992-1995) o per Magaly Pineda (1988), entre altres, tot aportant, des de temàtiques diferents, elements d'anàlisi i de comprensió de l'entorn i de les relacions inter i intraespecífiques que s'hi donen. Aquestes aportacions ens parlen de les relacions espècie humana-natura a Llatinoamèrica; del paper de l'Educació Ambiental com a repte de formació social, especialment a les universitats, o de la pobresa i la gestió participativa dels recursos en les comunitats rurals, també llatinoamericanes; del recorregut des de la mecànica quàntica fins al paper dels moviments socials i de les dinàmiques Nord-Sud en temes relatius al medi, vistos des de l'Índia; del paper de les dones en el que s'anomena desenvolupament i en les propostes de cooperació... Temàtiques que d'alguna manera, i com ja va passar a Rio 92, al Fòrum Global (i potser aquest és un dels valors més grans de la trobada), situen el medi en un marc de confluència social -de confluència de posicionaments naturalistes, ambientalistes, ecologistes i de moviments socials- sense el qual ens seria prou difícil avui d'apuntar propostes educatives serioses.

Atendre aquestes realitats en relació al medi ambient proposa, a nivell pedagògic, dues coses que obren el sentit més tradicional de l'Educació Ambiental: d'una banda, l'assumpció del caràcter social de la pedagogia ambiental, com a disciplina des d'on s'ha de plantejar un treball real en el camp de l'educació i de la pedagogia socials (encara que no exclusivament en aquesta àrea); d'una altra, el paper de la pedagogia, en el seu sentit més ampli, com a proposadora de processos d'educació i de formació en l'intercanvi i en la cooperació internacionals. I això suposa una visió de l'Educació Ambiental no unívoca ni centrada en un únic objecte ni en un únic àmbit d'acció educativa (educació, formació, capacitació, sensibilització... pagesia, educació formal, campanyes, universitats, etc.), això suposa parlar d'«Educacions Ambientals» per a l'intercanvi i amb respecte mutu.

Algunes reflexions al voltant de la cooperació internacional i l'Educació Ambiental[2]

La definició del concepte de cooperació com el fet d'«operar conjuntament» o «de prendre part amb d'altres en una obra feta en comú» o aquella altra segons la qual cooperar és una «acció col·lectiva en la qual es persegueix un benefici comú», permeten una ambigüitat tal que no ens ha d'estranyar que, a la pràctica, responguin a fets tan diferents, en intenció i en posició política, com ara, i per part de gent del nostre país, la instal·lació d'un negoci hoteler a Centroamèrica, una brigada de solidaritat a Bòsnia o un curs de formació en temes medioambientals en una universitat africana, o com ara una conferència internacional de governs per tractar, posem per cas, el terrorisme. De tot això en podem dir cooperació internacional. I no parlem ja del ventall de possibilitats que brinda l'afegit «al desenvolupament», perquè llavors hi trobarem tants cognoms com opcions hi ha davant del concepte desenvolupament.

La qüestió, finalment i com gairebé sempre, l'acaba dirimint la seriositat i la rigorositat amb què s'utilitzi el concepte a la pràctica i l'explicitació de, justament, les intencions i el punt de vista que l'infongui.

En el cas que ens ocupa, per tant i com es pot desprendre de les pàgines anteriors, no es tracta d'encarar la cooperació internacional com una eina de negociació governamental ni tampoc com una proposta lucrativa. Es parla de cooperació internacional des d'una perspectiva de voluntat d'intercanvi, però tenint molt present el lloc que ocupa cadascuna de les parts en cooperació, quant al tema de les desigualtats.

Estem en uns moments «històrics» en els quals la cooperació per al desenvolupament ha esdevingut un tema *à la page*, amb tot el desgavell que comporta el tema del 0'7% i l'afany de «ser-hi» per part de molta gent que no se n'havia preocupat mai. Tot plegat, i sense entrar en detalls, converteix la cooperació en un terreny adobat per a la competitivitat. I, direm de passada, sembla que cooperació i competitivitat són termes de sinonímia no gaire fàcil.

---

(2) Aquesta reflexió està fonamentada en la línia de cooperació que duen a terme a Nicaragua i a El Salvador les persones que treballen en el Projecte de Postllicenciatures, coordinat per l'Associació Catalana de Professionals per la Cooperació, amb implicació de diverses universitats, entre elles la de Barcelona. Projecte en el qual participa l'autora.

Amb tot, però, des de les instàncies oficials (nacionals, estatals, europees...) s'han entestat a posar la cooperació en el camp de la competitivitat, evidentment des d'un pensament i d'una posició on el negoci (sigui particular o polític) arriba precisament per via competitiva. El resultat és el sorgiment de multitud de projectes de cooperació al desenvolupament per als països del Tercer Món, dels quals el medi ambient i l'Educació Ambiental, per la seva posició preferent en la llista de prioritats subvencionades, en són uns molt especials protagonistes.

En aquest estat de les coses, em sembla que cal aclarir el que, al meu parer (però no de manera exclusiva), s'hauria d'emmarcar la cooperació en temes concrets d'Educació Ambiental, per tal de no traspassar models que poden haver servit en un lloc, però que no tenen perquè servir en uns altres. Certament hi ha conceptes i propostes que es diuen des del Nord i des del Sud, com és el cas del desenvolupament sostenible, per exemple. En la cooperació educativo-ambiental és imprescindible veure què s'entén des de cadascuna de les parts cooperants per desenvolupament sostenible, altrament acabarem fent el que s'entén en els països rics i podem tornar a propostes «ingènuament neocolonialistes».

El fet de plantejar en la cooperació educativo-ambiental un cos teòrico-didàctic lògic, no suposa que sigui entès de la mateixa manera per totes les parts implicades. Cal que es plantegi per les dues (o més) bandes, **a partir de les necessitats de la gent del lloc on es duu a terme**, respectant les característiques que aquesta gent té. I no defensaria mai el relativisme cultural.

Ans al contrari, penso que **hi ha unes cultures, manifestades mitjançant uns llenguatges i en darrera forma mitjançant uns idiomes, de les quals cal saber si tenen codis compatibles o no entre les parts cooperants.** És el cas, per exemple, del concepte de l'Educació Ambiental com a «eix transversal» aplicat a Llatinoamèrica. És més que clar què s'hi entén, si s'explica; però, cal que canviïn un concepte com el d'educació integral, de llarga tradició llatinoamericana, per adoptar la terminologia de la nostra reforma educativa? O bé el cas de fer un curs d'Educació Ambiental, per part de persones europees, a l'Àfrica subsahariana: utilitzaríem el francès o l'anglès, com a idioma de comunicació a les classes?

Una altra qüestió que apareix en tractar sobre el medi i els assentaments humans **és la visió i la vivència que es té en cada lloc de la dualitat medi rural/medi urbà**. Parlar de cooperació per al desenvolupament en alguns països de Centroamèrica sense pensar, posem per cas, en un medi rural on el que cal és potenciar un «autodesenvolupament» o un «autoabastiment» de supervivència i com a repte contra la pobresa creixent, des d'un enfocament (no majoritari en les propostes de desenvolupament) microeconò-

100

mic, en projectes petits i amb agents actius, i en un medi urbà fortament influït, malgrat l'estructura urbana mateixa, pels models de ciutat occidentals, amb la gent abocada a la misèria i amb la frustració del consum inabastable i malbaratat alhora, és probablement parlar d'una mena de cooperació on alguna de les parts en treu molts més beneficis que l'altra o bé es tracta d'un desenvolupament per a algunes persones i grups socials, no per a les majories.

En aquest sentit, si l'Educació Ambiental es converteix en una formació d'elits, és a dir, en una formació de gent que gestionarà el medi des d'una perspectiva de poder, etc., pot ser molt interessant, però sempre només com a plataforma d'«èxit» personal-professional. No cal oblidar que no pas per casualitat s'ha parlat tant de la «fuga de cervells» arreu, i en països pobres oferir formació en temes de tanta importància com el medi ambient suposa brindar precisament aquesta plataforma.

No cal dir que en una cooperació que sigui realment solidària, mútuament beneficiosa, l'Educació Ambiental tindrà més a veure amb l'**educació de les majories populars** que no pas amb la de les elits. I això ens tornarà a situar al principi de la nostra reflexió: cal un concepte i unes propostes pràctiques d'Educació Ambiental prou obertes com per entendre's **amb una projecció social (local, nacional i internacional)**, que revesteixi, almenys, característiques com les següents:

- que tingui un efecte multiplicador **real en la població afectada per la concreció de la problemàtica ambiental;**

- que no es palesi de manera puntual, esporàdica i sense continuïtat en el temps (no subjecte a modes ni a subvencions), sinó **que tingui coherència, globalitat i respecte mutu;**

- que **ompli de contingut el concepte de desenvolupament sostenible, partint de les necessitats dels grups desfavorits per l'actual model de desenvolupament, i que equivalgui a la idea de qualitat de vida per a la població en general**, no només per a uns quants;

- que faci de **la participació més que una metodologia en abstracte, un posicionament polític**;

- que potenciï **la cooperació sud-sud**, entre països de l'anomenat sud i no sempre des del nord cap al sud;

- que tingui en compte **el medi com a bé públic del sistema del qual l'espècie humana** (dels quatre punts cardinals) **n'és una part**.

Tot això sense oblidar que en un procés formatiu el que cal és **elevar el nivell de la gent dels països més desfavorits**, mitjançant

una **sòlida preparació dels recursos humans**, amb un **ampli, però no vacil·lant, pensament ambiental**, i mitjançant la preparació d'**especialistes en diverses esferes ambientals**; preparacions que han de revertir en els grups socials més afectats per la crisi ambiental.

Aquests grans criteris són aplicables a molts intercanvis d'Educació Ambiental entre països en cooperació. Un bon nombre de trobades internacionals n'expliciten la validesa i a voltes també la seva invalidesa. Hi ha, però, un nivell de cooperació (amb viatges inclosos, que pot servir per conscienciar la gent d'aquí, però aporta poc als països subdesenvolupats) consistent en intercanvis d'experiències d'alumnats de Primària o de Secundària (fins d'universitat), que al meu entendre incrementa les expectatives de les noies i els nois del país pobre, ja que no tenen possibilitats de fer real l'intercanvi en temes com ara els viatges (sempre són d'aquí cap allà, i els fem nosaltres).

El millor camp d'aplicació sol ser l'universitari, ja que pot acomplir-s'hi la doble funció de recerca i de docència. Aquesta és una qüestió de la qual ens podríem ocupar en un article sencer. Només unes observacions per tal d'exemplificar una mica més els criteris exposats més amunt.

De vegades ens pensem que el fet d'estar treballant entre col·legues d'un mateix nivell, universitari en aquest cas, ja comporta, en tot, un mateix llenguatge. Cal insistir, però, en el fet de partir de la cultura de la gent del lloc, però no caure en posicions etnocentristes. Evidentment, això no vol dir ni menys qualitat ni pitjors propostes per als països desfavorits. Per tant, es tracta d'elevar la capacitat professional dels principals agents i promoure processos de comunicació i cooperació entre ells. Dit d'una altra manera, propiciar, a partir de bons i bones especialistes, la formació de bons i bones generalistes. Gent capaç, en qualsevol cas, de fer que el coneixement i els comportaments traspassin les fronteres de les universitats i arribin a la població que ha de viure la problematicitat del medi ambient (a la pagesia, a la gent dels barris, a les dones, a la mainada del carrer, etc.). Persones capaces de recollir en la seva formació la vivència problemàtica que hi ha al camp i a la ciutat i de saber-la traduir en termes educatius, d'Educació Ambiental, que retorni als agents de la població.

Referències bibliogràfiques

ABRAMOVAY, M.: *Memoria del curso regional sobre género en el desarrollo sostenible*. San José (Costa Rica): UINC, 1993.

DDAA: *La ciudad: desarrollo económico, medio ambiente, gestión democrática*. El Salvador: CADES-FLACSO, 1993.

DDAA: *Educación ambiental y universidad. Congreso Iberoamericano de educación ambiental: una estrategia al porvenir*. Mèxic: Universidad de Guadalajara, 1993.

DDAA: «En la mira de la contaminación», «Imperialismo verde», «Cumbre Ecológica Centroamericana ¿Puertas abiertas al ecoimperialismo?», *Anuario CRIES*, 1994.

DUMONT, R.: *En favor de África, yo acuso*. Madrid: Júcar Universidad, 1989.

FISAS, V.: «0'7% no, transparencia sí», *El País*, 25 d'octubre 1994.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E.: *Hacia una estrategia nacional y plan de acción de educación ambiental*. Mèxic: SEDESOL-UNESCO, 1993.

GRASA,R.: «Los conflictos «verdes»: su dimensión interna e internacional», a *Ecologia Política*, 8, novembre, 1994, pp. 25-40.

HERAS I TRIAS, P.: *La educación ambiental de los grupos sociales marginados*, UNED-Fundación Universidad-Empresa, 1994.

HERNANDEZ, T. I MURGUIALDAY, C.: *Mujeres, desarrollo y políticas de cooperación*. Managua: Puntos de encuentro, 1991.

HEDSTRÖM, I.: *La situación ambiental en Centroamérica y el Caribe*. San José (Costa Rica): DEI, 1991.

HOREJS, I.: *Formulación y gestión de microproyectos de desarrollo*. Managua: IPADE, 1994.

LIPIETZ,A.: «Las negociaciones ecológicas globales: la apuesta Norte-Sur» a *Ecologia Política*, 8, novembre 1994, pp. 41-54.

MORENO, A.: *Pensar la historia a ras de piel*. Barcelona: Ediciones La Tempestad, 1991.

MORIN, E.: *El paradigma perdido: el paraíso olvidado. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós, 1978.

NUÑEZ, O.: *Desarrollo sostenible y economía campesina*. Managua: Cuadernos del Ciprés, 14, 1993.

PINEDA, M.: «Hablando de cooperación», *Quehaceres*, 19 novembre, 1988.

RIECHMAN, J. I FERNANDEZ BUEY, F.: *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona: Paidós, 1994.

SEGURA, O. I ALTRES: *Desarrollo sostenible y políticas económicas en América Latina*. San José (Costa Rica): DEI, 1992.

SERRA, L.: *El movimiento campesino*. Managua: UCA, 1991.

SHIVA, V.: *Abrazar la vida. Mujer, ecología y medio ambiente*.

SUTCLIFFE, B.: «Desarrollo, subdesarrollo y medio ambiente», *Cuadernos de trabajo*. Bilbao-Sant Sebastià-Vitòria: HEGOA 3 gener, 1990.
VITALE, L.: *Hacia una historia del ambiente en América Latina*. Mèxic: Nueva imagen, 1983.

Paraules clau

Educació Ambiental

Pedagogia social

Desenvolupament

Cooperació alternativa

Abstracts

El presente artículo trata de los diferentes conceptos de educación ambiental, teniendo en cuenta las divisiones sociales y las relaciones de desigualdad. Se plantea cómo, a partir de este tipo de análisis, en las propuestas de educación ambiental deberán contemplarse aspectos relativos, por ejemplo, a la pobreza, a las relaciones norte-sur, etc., lo cual sitúa el debate y la acción educativa en un lugar correspondiente a la pedagogía social. Las reflexiones en torno a la cooperación internacional y la visión de la autora al respecto, en temas de educación ambiental, completan el recorrido de intenciones que en todo el escrito se propone.

Le présent article traite des différents concepts d'éducation environnementale, en tenant compte des divisions sociales et des relations d'inégalité. Ce type d'analyse conduit à introduire dans les propositions d'éducation environnementale des aspects relatifs par exemple à la pauvreté, aux relations Nord-Sud, etc. Cette optique situe le débat et l'action éducative en un point correspondant à la pédagogie sociale. Des réflexions axées sur la coopération internationale en matière d'éducation environnementale et la vision de l'auteur complètent cet article, qui se propose de faire le point sur la question.

This article deals with the different concepts of environmental education, bearing in mind social divisions and inequality. It suggests how, starting from this type of analysis, proposals for environmental education must include aspects related to poverty, North-South relations, etc. Which places the debate and the educational action in a position analogous to social education. Thoughts about international cooperation and the author's view of it in subjects connected with environmental education make up the list of intentions proposed throughout the paper.

L'Educació Ambiental davant del fenomen turístic

María Novo*

Introducció

Si sempre ha tingut interès parlar de les relacions entre el turisme i el medi en què s'ha desenvolupat, avui, situats davant del repte del final del segle, no podem ignorar que en els anys a venir la qualitat de vida es definirà fonamentalment en base a paràmetres ambientals. Això ve a plantejar una redefinició (o si més no una reflexió profunda) sobre els objectius i les prioritats del fenomen turístic i les seves vies d'encarrilament en un ecosistema global equilibrat.

L'Educació Ambiental, atenta sempre a les possibilitats d'orientar la conducta d'experts i ciutadans en un sentit positiu envers l'entorn, no podia, doncs, romandre aliena al problema que planteja el fet turístic ja que es produeix en un medi físic i cultural que sempre resulta afectat. El grau d'afectació, el seu caràcter positiu o negatiu i la pròpia possibilitat de reajustament de tots dos, són fortament condicionats per les percepcions, els valors i les expectatives de les persones que intervenen en aquesta relació, tant planificadors o gestors com turistes o poblacions receptores.

Contribuir al coneixement d'aquestes percepcions, a l'elucidació dels valors col·lectius i a l'orientació correcta de les expectatives d'ús dels espais turístics serà, doncs, un dels objectius que l'Educació Ambiental es planteja i pot assolir.

---

*María Novo és Doctora en Pedagogia. Professora Titular d'Educació Ambiental del Departament de Teoria de l'Educació i Pedagogia social de la UNED. Directora del màster d'Educació Ambiental (UNED-F. Universidad-empresa). Participa com a experta proposada per la UNESCO al Congrés Intergovernamental d'Educació Ambiental de Moscou (1987) i en el Fòrum global de Rio 92.

Adreça professional: Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía social. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Senda del Rey, s/n. 28040 Madrid. Telf. (91) 3986978

106

1. El turisme com a fenomen ambivalent

La primera cosa que convé considerar des del pla ambiental és que el turisme ha tingut i té efectes de signe divers sobre l'entorn. Entre els que podríem entendre com a positius, cal destacar l'elevació del nivell de vida de moltes zones, la seva contribució a la creació de llocs de treball, la millora de la infrastructura bàsica de molts nuclis rurals i l'atenció preferent a parcs naturals, edificis històrics, etc.

Alhora, com a factor d'intercanvi cultural, el turisme ha propiciat en múltiples ocasions el coneixement i el respecte envers la diferència, i ha ajudat a una relativització prudent dels valors de la pròpia cultura, sempre necessària per a la bona entesa entre els pobles contribuint així al desenvolupament de l'esperit de tolerància i el tarannà democràtic.

Això no obstant, els impactes negatius del turisme sobre el medi han estat, generalment, molt acusats durant les darreres dècades, en la mesura que s'han ocupat ecosistemes de gran valor ecològic i en ocasions se n'ha desarticulat l'estructura organitzativa alhora que es produïen intensos fenòmens d'aculturació en què els turistes han acabat imposant els seus valors i les seves formes de vida a les poblacions autòctones i les pautes culturals d'aquestes han quedat reduïdes a residus folklòrics.

2. El paper de l'Educació Ambiental

Davant d'aquesta situació, quin paper pot jugar l'Educació Ambiental? Com es podrà contribuir des de l'acció educativa a la millora de les relacions turisme-medi?

En primer lloc, sens dubte, promovent en uns grups i en els altres (experts, turistes i poblacions afectades) **processos de reflexió sobre els criteris que defineixen la qualitat de vida** i les seves possibles vies d'aplicació per al desenvolupament de projectes ambientalment equilibrats.

I hem de dir ara ja que aquesta reflexió només resultarà eficaç quan el procés educatiu tingui en compte les percepcions, preconceptes i pautes culturals d'aquests sectors socials com a punt de partida. Més endavant tindrem ocasió de tornar sobre aquest

punt, que resulta crucial per a la utilitat dels programes. Per ara n'hi haurà prou amb recordar que les grans campanyes pensades «per a tots els públics», generalment no serveixen gairebé per a ningú, precisament perquè no tenen en consideració els esquemes mentals previs dels seus receptors.

Però si un procés de reflexió com el que proposem vol ser realment educatiu ha de connectar amb la capacitat creativa dels grups socials per **elaborar opcions alternatives** enfront dels projectes d'impacte negatiu. Des de la perspectiva de l'Educació Ambiental no es tracta tant d'ajudar els col·lectius humans a dir «no» quan un projecte pot posar en perill el seu ambient físic i cultural com de saber definir un «sí» que representi l'acompliment dels objectius del desenvolupament sostenible en condicions que no comprometin l'equilibri ecològic o cultural de la zona. Per això és tan important plantejar l'Educació Ambiental com a recerca d'alternatives, com a exploració de camins possibles, com a creació més que no pas com a negació.

Finalment, un tercer aspecte en què l'Educació Ambiental pot mostrar la seva eficàcia és el de la **presa de decisions**. En efecte, en aquesta fase, la més rellevant dels projectes a efectes pràctics, és on conflueixen i es fan presents tots els assoliments o els errors de les anteriors. Perquè una reflexió o un pensament alternatiu que no aconsegueixen convertir-se en realitat a través de l'acció concreta manifesten molt poca eficàcia real. Així doncs, l'Educació Ambiental es dirigeix tant als planificadors i gestors com a la ciutadania en general per plantejar amb ells la possibilitat que els criteris ambientals defineixen la fase final de decisió de les actuacions en matèria de turisme, de manera que en aquesta etapa quedin recollides tota l'experiència, les expectatives i la creativitat dels grups socials que resulten afectats per cada projecte.

3. Abast de l'Educació Ambiental

Estem parlant d'educació, lògicament, en un sentit ampli, com un procés de plantejament crític de la realitat. I adjectivem aquest procés amb la categoria d'«ambiental» perquè el seu objectiu últim no és (o no ha de ser) la mera satisfacció dels interessos humans sinó, igualment, la preservació de l'equilibri ecològic i del patrimoni històrico-cultural en el seu conjunt.

Entesa d'aquesta manera, l'Educació Ambiental no és, per descomptat, un simple procés escolar o acadèmic. Ben al contrari, en

103

un planeta en crisi, amb necessitats de solució greus i urgents, es dirigeix amb especial interès a aquells grups de persones que ja estan prenent decisions sobre l'ús dels recursos, és a dir, als adults.

En aquest context, parlar d'Educació Ambiental vol dir, per tant, parlar de la formació ambiental de planificadors i gestors turístics com a persones-clau en el disseny dels projectes d'actuació i l'orientació de pautes d'ús i aprofitament de les instal·lacions.

Però ara, fer Educació Ambiental significa treballar amb la població en general, amb aquells que, d'una banda, contribueixen a definir la demanda turística amb els seus interessos i preferències i amb els que es beneficien o surten perjudicats dels projectes com a receptors dels corrents d'afluència. Els uns i els altres seran també, sens dubte, grups d'alt interès a l'hora d'establir una política educativo-ambiental relacionada amb el fenomen turístic.

4. Propostes per a un projecte d'Educació Ambiental sobre turisme

Situats ja en el nivell pràctic, entenem que per al desenvolupament d'un programa d'Educació Ambiental en el camp del turisme s'han de cobrir, com a mínim, les fases següents:

4.1. Identificació de problemes

Vegem alguns dels que podríem considerar problemes bàsics a abordar per l'Educació Ambiental en aquest camp

a) Pressió excessiva sobre el sòl

En aquest punt convé considerar que el medi ambient és o ha de ser quelcom més que «un mer escenari» per a l'activitat turística i que els interessos turístics poden entrar en contradicció amb una política equilibrada d'ordenació territorial.

Tanmateix, a la pràctica el turisme ha mostrat una marcada preferència pels ecosistemes fràgils (zones de litoral i de muntanya, ecosistemes singulars, etc.) de manera que, com no ignorem, espais d'enorme riquesa ecològica i zones de gran valor paisatgístic han estat altament transformats per adaptar-los als requeriments dels visitants.

De la mateixa manera, àrees concretes resulten especialment afectades per la pressió turística en funció de les seves característiques climàtiques i el seu règim de vida. En el litoral mediterrani, per exemple, s'estima que cap al final del segle es produirà una pressió de 130 milions de turistes, la qual cosa dóna idea de l'impacte i del consum de sòl que hauran de suportar les àrees d'acollida.

Al mateix temps, en els assentaments rurals propers a les grans ciutats passa sovint que zones que en altres temps van estar dedicades a feines agrícoles es destinen ara a urbanitzacions de cap de setmana, la qual cosa, en conjunt, representa una forta alteració de la coberta vegetal amb una pèrdua irreparable de terres de conreu.

Lligat amb l'anterior, sovint es produeix un procés de desagrarització de moltes zones per efecte de l'abandonament de la terra per part dels pagesos, que passen a ocupar-se al sector serveis.

A l'illa de Lanzarote, per exemple, en el període 1981-1986 l'afluència turística va passar de 187.000 persones a 468.000 visitants. Aquest procés, intens i accelerat, va fer baixar bruscament els llocs de treball del sector primari, fonamentalment a l'agricultura, els treballadors de la qual es van reduir aproximadament a la meitat en només cinc anys.

Es repeteixen fenòmens d'aquest tipus a múltiples zones turístiques que no només suposen canvis importants en el sector productiu, sinó també, i encadenats a aquests, canvis culturals i canvis ecològics pràcticament irreversibles.

D'altra banda, tot i que des dels sectors ambientalistes s'ha insistit una vegada i una altra en la necessitat d'orientar els projectes turístics des de criteris de respecte a l'entorn, el cert és que els interessos especulatius i la recerca de beneficis a curt termini han presidit i presideixen encara moltes de les actuacions en aquest sector.

Finalment, un altre dels aspectes a considerar pel que fa a la pressió sobre el sòl és el de les necessàries ampliacions de la infrastructura viària que el turisme provoca en molts casos i que porten aparellats processos de destrucció de la coberta vegetal en moltes zones, increments de la contaminació química i acústica i modificacions paisatgístiques de gran importància, generalment irreversibles.

b) Modificacions dels assentaments humans

Si posem l'accent en aquesta irreversibilitat és perquè considerem que cal contemplar-la no només pel que fa als canvis del paisatge sinó també en el seu aspecte humà.

En definitiva, el medi ambient no és sinó l'expressió d'una forma d'interacció entre espècies animals i vegetals en una àrea o medi abiòtic determinat. En el cas dels sistemes agraris, parcialment modificats per l'acció humana, aquesta expressió troba el seu significat més profund en els assentaments rurals, que expliquen i justifiquen un mode d'ús de la terra. La destrucció dels sòls, o el seu canvi d'ús, comporten la destrucció o el canvi d'un determinat tipus de vida, d'un fet sòcio-cultural que es produïa sobre una realitat física i la transcendia.

D'aquí que el medi físic i el medi sòcio-cultural apareguin inextricablement units a l'hora d'acusar l'impacte negatiu del turisme.

c) Aculturació

El fenomen turístic, en incorporar fonamentalment les pautes culturals foranes a les zones d'acollida (sobretot en els àmbits rurals) propicia una pèrdua d'identitat de moltes poblacions afectades.

En ocasions s'han donat i es continuen donant forts processos d'aculturació, amb la imposició de models de comportament de caire urbà o la implantació brusca de pautes de conducta pròpies d'altres països que, forçosament, dificulten en els joves el seu propi procés d'enculturació en relació amb el grup social que els és propi (família, comunitat, etc.).

El mateix es pot dir respecte de la pèrdua d'identitat dels agricultors que, a curt termini, veuen millors expectatives econòmiques en la venda de les seves terres que a continuar conreant-les per, en molts casos, passar després a engrossir la mà d'obra barata i escassament qualificada que treballarà en el sector turístic.

d) Augment considerable del consum d'aigua i energia

Si és cert que un turista consumeix, per terme mig, deu vegades més aigua que un habitant estable de la zona d'acollida, l'efecte immediat de la pressió turística sobre determinades àrees amb escassetat d'aigua resulta particularment preocupant.

El mateix pel que fa a l'energia. El turisme provoca un fort creixement de la demanda energètica que fa que algunes zones d'especial atracció, com Canàries, assoleixin quotes de consum que dupliquen la mitjana nacional.

e) Increment dels residus

Per valorar aquest efecte només cal considerar que l'any 1988 els valors mitjans d'escombraries generades per habitant i dia a Espanya rondaven els 780 gr i comparar-los amb els de les Comunitats Autònomes més afectades pel fenomen turístic: Canàries (920 gr) i Balears (1.110 gr).

f) Forts canvis en l'estructura de la població activa

El turisme ha propiciat canvis importants en l'estructura de la població activa corresponent a les zones de més acollida de visitants, i ha suposat, en general, una caiguda sensible de l'ocupació en el sector primari i un increment del terciari.

Com a exemple, podem observar el que va passar a Balears en el període 1955-1987: el sector primari es va reduir d'un 46% a un 14%, mentre que el sector terciari (afectada la zona en aquells anys per un veritable *boom* turístic) va passar del 26% al 53%.

4.2. Identificació d'usuaris

En planificar un procés d'Educació Ambiental d'ampli abast, les repercussions del qual haurien d'arribar a tots els sectors implicats en el fenomen turístic, creiem que cal establir polítiques i criteris selectius que orientin sobre la urgència de dirigir-se a uns grups o als altres.

En aquest sentit, entenem que podria plantejar-se una doble política d'actuació:

• **A curt termini**, els sectors prioritaris serien, al nostre parer, les persones clau que intervenen en el procés.

-**Planificadors,** que defineixen políticament i tècnicament els projectes d'actuació sobre el medi.

-**Gestors**, als quals correspon el manteniment i el control dels recursos, tant en el pla general (gestors polítics que representen els interessos de la població) com en l'específic (gestors intermedis que tenen al seu càrrec hotels, ports esportius, clubs, etc.).

-**Alumnat de les Escoles Oficials de turisme**, en la formació del qual convindria emfasitzar la dimensió ambiental al llarg de tota la carrera.

-**Professionals dels serveis,** (Directors d'Agències, Guies turístics, etc.) a través de cursos d'actualització sobre medi ambient en què s'exposin els greus problemes ecològics i culturals que tenen plantejades les diverses àrees de la nostra regió europea.

-**Públic en general**, tant els turistes que, en influir sobre la demanda, estan condicionant la pressió sobre els recursos, com la població de les zones que es veuen afectades pel turisme. Seria desitjable que el grau de consciència ambiental d'aquests arribés a influir notablement sobre l'oferta.

• **A mitjà termini**, resulta imprescindible formar els nens i els joves que ocupen les nostres aules. En aquest sentit, la inclusió de

l'Educació Ambiental com a tema transversal en els processos d'educació formal contribuirà, sens dubte, a orientar les actituds i les aptituds dels nostres escolars en aquest sentit, si bé cal que els docents de les zones turístiques prenguin consciència que aquest és un dels grans problemes ambientals de les seves pròpies comunitats i el treballin com a tal.

4.3. Identificació d'eixos de reflexió

a) Pensament global/acció local

Avui resulta impossible considerar qualsevol problema ambiental, inclòs, per descomptat, el que genera el fenomen turístic, escapant a la visió global de la situació, ja que és en termes de globalitat com veritablement podrem assentar un pensament solidari i compromès amb l'equilibri de la Biosfera.

Ara bé, tampoc no hem d'ignorar que, generalment, és a través del tractament dels casos que es donen en el propi entorn com resulta possible arribar a comprendre els corrents, les interaccions i els processos que tenen lloc a l'escala global i comprometre's en l'acció. La qual cosa vol dir que els programes educativo-ambientals han de partir sempre de la realitat del medi immediat per generar simultàniament un pensament d'abast planetari i una actuació local en favor del medi ambient concret en què es viu.

b) Interdisciplinarietat

Un procés d'Educació Ambiental com el que proposem s'hauria d'inscriure en el marc d'un plantejament sistèmic, en el qual les relacions turisme-medi ambient es contemplessin no només des de la perspectiva ecològica, sinó alhora des del punt de vista ètic, sociològic, etc.

c) Finitud dels recursos

La idea que ens movem en un planeta que té límits, amb recursos finits, és un dels eixos bàsics que ha de presidir els processos educativo-ambientals sobre turisme, mostrant la irreversibilitat d'alguns impactes, com per exemple el que es produeix per l'ocupació de sòls agrícoles per urbanitzacions turístiques.

d) Equitat en la distribució dels recursos

La perspectiva Nord-Sud, aplicada a escala global, es concreta en l'escala regional o local quan entren en conflicte els interessos de la població autòctona -en molts casos grups pagesos amb recursos escassos- amb els dels promotors turístics, que acostumen a definir els projectes amb atenció exclusiva o prioritària a la demanda.

L'Educació Ambiental s'hauria de centrar en el plantejament de metodologies i en l'estudi de casos que fessin possible la recerca de l'equilibri entre els interessos d'aquests dos grups, a través de la conjunció dels aspectes positius de l'intercanvi de recursos que té lloc entre tots dos.

En aquest sentit, és important ressaltar que en els processos educatius no tot «valor» és traduïble a un «preu» i que existeixen béns d'un elevat valor cultural, ecològic, etc. que no és legítim destruir i «pagar» amb compensacions econòmiques.

e) Solidaritat

Al nostre parer, el plantejament solidari suposa un dels eixos bàsics del comportament ambientalista. En efecte, és impossible entendre la complexitat dels fenòmens ambientals si no es planteja en referència a les necessitats de tots els éssers que comparteixen amb nosaltres la història present del planeta i els que, en un futur, hi tindran el seu hàbitat.

Solidaritat sincrònica i diacrònica que, en el cas que ens ocupa, s'ha de manifestar en la planificació, donant resposta al repte de fer un turisme de qualitat que no comprometi el medi natural ni cultural de les regions afectades, sense que «turisme de qualitat» hagi d'identificar-se necessàriament amb «turisme de luxe».

f) El valor de la diversitat

En termes ecològics, la diversitat fa referència al nombre d'espècies presents en un determinat ecosistema i, unida a la capacitat d'auto-organització d'aquest, és un dels factors que expressen el seu grau de maduresa, influint en la seva estabilitat.

En general, s'admet que les pèrdues fortes de diversitat als ecosistemes (com la que representa, per exemple, el monoconreu als sistemes agraris) els fan més vulnerables enfront de les agressions de l'exterior.

Doncs bé: tant si pensem aquest concepte en referència al medi físic com si ho fem en relació amb l'entorn cultural, podem dir que en moltes ocasions el turisme ha actuat de manera molt semblant al monoconreu en àmplies àrees dels nostres països europeus.

En efecte, la pèrdua de diversitat espacial (hotels i urbanitzacions iguals a indrets d'Europa diferents) ha anat aparellada, al més sovint, amb una pèrdua de diversitat cultural (es vesteix, es menja, es parla o s'organitza l'oci de manera molt semblant). L'homogeneïtzació del paisatge construït ha tingut així el seu correlat en l'homogeneïtzació de les formes de vida.

I aquesta pèrdua de diversitat, que representa una pèrdua de riquesa natural i cultural, ha vingut a determinar una major depen-

dència dels ecosistemes modificats pel turisme cap a l'exterior deixant les poblacions autòctones a mercè, en molts casos, de les fluctuacions del mercat turístic i de les imposicions dels grans *tour operators* que organitzen la demanda.

Des del punt de vista de l'Educació Ambiental, un dels objectius prioritaris hauria de ser, al nostre parer, ajudar a defensar o recompondre aquesta diversitat que suposa, en definitiva, major complexitat dels ecosistemes naturals i socials que entren en joc. Una tasca que d'antuvi caldria orientar a fer menys dependents les poblacions autòctones d'una única font d'ingressos reinvertint part dels beneficis derivats del turisme en la millora dels sistemes agrícoles i la creació de petites indústries. Alhora seria necessari potenciar autèntics processos de desenvolupament endogen a les zones d'acollida que, més enllà del mer creixement econòmic, contemplessin la qualitat de vida en termes de cultura i benestar social per a tots.

Recompondre o salvaguardar la diversitat dels nostres sistemes litorals, insulars, etc. dotant-los d'una major capacitat d'autoorganització significaria, en suma, fer-los menys vulnerables a les fluctuacions exteriors (com ara variacions en les preferències del públic, crisis estacionals, etc.) i aquest objectiu, des del punt de vista de l'Educació Ambiental, és un dels eixos fonamentals per orientar els programes.

En el cas del turisme, la distribució de la demanda podria contribuir en dos sentits:

-en la seva dimensió temporal, trencant al màxim possible l'estacionalitat

-en la seva dimensió espacial, afavorint la distribució geogràfica de les zones d'acollida turística per amortir la pressió excessiva que s'exerceix en algunes àrees específiques.

g) Relació turisme-desenvolupament sostenible

Contextualitzar qualsevol anàlisi o planificació sobre el turisme en el marc del desenvolupament permetrà interpretar en tota la seva complexitat, no només ecològica sinó també econòmica i social, l'abast dels projectes i dels seus impactes sobre el medi.

En aquest sentit, una de les contribucions específiques que ve fent l'Educació Ambiental per a l'elaboració d'un pensament alternatiu és insistir en la diferència entre els conceptes de «creixement» i «desenvolupament», el primer vinculat al «nivell de vida» i el segon a la «qualitat de vida».

L'acció educativo-ambiental opera, en relació a la qualitat de vida, ajudant els grups humans a elucidar els seus propis valors en la definició dels criteris que defineixen les preferències, expectatives i necessitats de cada col·lectivitat.

En aquesta mateixa línia, és important destacar l'interès dels programes educativo-ambientals orientats a persones-clau del sector, les quals, al nostre parer, haurien de tenir en compte de manera preferent el tema de la planificació, en un doble sentit:

• **planificació integrada del desenvolupament**, que inclogui el turisme com a un dels paràmetres bàsics;

• **planificació ambiental del turisme**, plantejada des de les expectatives, necessitats i possibilitats del territori i les comunitats afectades, amb atenció especial a la capacitat d'acollida de cada zona.

• **avaluació**: formar experts sobre les relacions turisme-medi ambient vol dir dotar aquests dels instruments necessaris no només per planificar amb vistes a un ús correcte dels recursos, sinó per mantenir un *feed-back* permanent sobre les actuacions, detectant els possibles efectes no previstos que generin i estudiant la manera de reconvertir-los positivament quan siguin de signe negatiu per a l'entorn. El desenvolupament de la capacitat d'avaluació permanent ha de ser, doncs, un dels eixos sobre els quals girin els programes educativo-ambientals en aquest sector.

Una avaluació que per a ser ambientalment correcta haurà de combinar prudentment els aspectes quantitatius amb els qualitatius, ja que, sens dubte, aquests darrers són els que millor ens orienten sobre la qualitat de vida.

4.4. Identificació d'estratègies educatives

a) Utilització de les percepcions del grup

Si és cert que el comportament dels éssers humans a la Biosfera depèn de la seva percepció i comprensió del medi ambient, considerem amb Watzlavich (1988) que la pressumpta realitat exterior, objectiva i establerta, és abordada sempre amb certs supòsits fonamentals que nosaltres considerem aspectes «objectius» d'aquesta quan en veritat només són les conseqüències de la nostra manera de buscar la realitat.

A efectes pedagògics, això vol dir que no seria aconsellable plantejar el disseny d'un programa educatiu sobre el turisme sense conèixer quines són les percepcions, conceptes, teories i pautes de conducte particulars dels grups humans amb què es treballarà, en relació amb el problema que serà objecte d'estudi.

La percepció que aquests col·lectius tinguin de l'espai en què es pensa actuar o del problema sobre el qual es treballi estarà carregada d'afectes, alhora que resultarà modificable en funció dels

resultats de la nostra pròpia acció. En conseqüència, des del punt de vista que ens ocupa, el del turisme, creiem que resultarà útil determinar, amb caràcter previ al disseny dels programes d'Educació Ambiental, quines són les percepcions bàsiques dels grups com a mínim en tres àmbits (Rodríguez Sanabria, 1982):

-La percepció de la qualitat ambiental, determinada a partir d'un conjunt d'avaluacions que els subjectes efectuen sobre el seu entorn amb caràcter positiu o negatiu i una càrrega afectiva evident.

-La percepció del risc ambiental, en la qual, a més del factor de probabilitat, intervenen dades cognitives i espacials-temporals i un munt d'experiències i motivacions personals.

-La percepció estètica de l'ambient, que gira fonamentalment entorn de les propietats col·latives dels estímuls (aquelles que provoquen respostes investigadores o comparatives (com la complexitat, la novetat a la incongruència dels components ambientals.

b) Investigació-acció

Aquesta estratègia educativa es planteja com a objectiu ajudar les persones a millorar la seva activitat partint de la reflexió-avaluació sistematitzada dels seus processos pràctics. Quan s'aplica en contextos educativo-ambientals, es pren com a referència l'experiència dels subjectes en relació amb el seu medi ambient.

En aquest sentit, un dels reptes dels programes educativo-ambientals sobre turisme consisteix, al nostre parer, a crear les condicions pedagògiques precises perquè els usuaris dels programes (planificadors, gestors o públic) puguin arribar a revisar els seus coneixements i les seves valoracions de l'entorn a través de processos actius on la investigació i l'acció es facin com a passos successius i recurrents d'un procés únic en què pensament i acte s'interpenetren.

I si és cert que els éssers humans, ecodependents, tenim sempre doble identitat, en incloure l'entorn en el més íntim de la nostra identitat (Morin, 1977), es tracta que, a través de l'acció (que és interacció amb el medi) desenvolupem un treball que posi en joc tots els nostres conceptes, implicant-nos en l'elaboració d'alternatives i en la presa de decisions.

En aquesta línia, l'entorn esdevé l'eix al voltant del qual els aprenentatges tenen sentit, ja que és el marc físic i cultural que possibilita i condiciona l'acció i no un mer escenari aliè a les conductes dels participants.

c) Enfocament sistèmic. Interdisciplinarietat

Investigar sobre les percepcions dels col·lectius humans afectats pel fenomen turístic i educar treballant en el context de l'acció són, sens dubte, condicions necessàries però no suficients per garantir

l'eficàcia dels programes educatius. Al nostre parer, és igualment important conèixer de la manera més fiable possible quina és la dinàmica del sistema ambiental sobre el qual treballarem, la significació de cadascun dels factors (turisme, medi ambient, cultura, etc.) en el conjunt i les relacions que s'estableixen entre ells.

En aquest sentit, la conveniència que els programes educativo-ambientals sobre el turisme propiciïn una visió sistèmica de la realitat ens porta, de manera immediata i donada la complexitat del medi, a la necessitat d'operar amb l'aportació concurrent de diverses disciplines, a través de l'establiment d'equips de professionals de diferents camps que intervinguin tant en el disseny com en els propis processos d'ensenyament-aprenentatge.

Si la xifra de turistes internacionals s'incrementés gradualment, es calcula que l'any 2.000 serien al voltant de 600 milions, de manera que no podem deixar de considerar que una actuació ambiental correcta en aquest sector es constitueix com un dels grans desafiaments actuals, que exigeix un esforç d'adequació d'objectius, metodologies i conductes en els diversos agents implicats (planificadors turístics, gestors, poblacions afectades, públic, etc.).

Per contribuir-hi, l'Educació Ambiental resulta una eina útil i necessària en la mesura que pot propiciar processos que contribueixen al desenvolupament d'una correcta utilització dels recursos i a l'enfocament complex i creatiu dels problemes que aquest fet planteja.

Així doncs, coordinar el desenvolupament turístic amb l'Educació Ambiental serà una de les vies que garanteixi l'adequació necessària entre els interessos turístics i la conservació del medi ambient, dues realitats que necessàriament s'hauran de fondre en objectius compartits.

El futur és la direcció en què totes dues es troben. L'Educació Ambiental, amb els plantejaments apuntats, es configura com un mitjà que pot fer més fàcil el camí.

Referències bibliogràfiques

GOBIERNO DE CANARIAS (ed.) (1989): *Conferencia mundial sobre desarrollo del turismo y el medio ambiente.*

LARA, R. (1990): *La investigación-acción en Educación Ambiental.* Màster en Educació Ambiental. Fundació Universidad-Empresa.

MORIN, E. (1982): *Para salir del siglo XX.* Kairós.

NOVO, M. (1985): *Educación Ambiental*. Anaya.
NOVO, M. (1986): *Educación y Medio Ambiente*. UNED.
RODRÍGUEZ SANABRA (1982): «Percepción del ambiente», a *Psicología i Medio ambiente*. CEOTMA.
WATZLAWICK, P. I ALTRES (1988): *La realidad inventada*. GEDISA.

Paraules clau

Educació Ambiental
Fenomen turístic
Pensament global/acció local
Interdisciplinarietat
Finitud de recursos
Equitat
Solidaritat
Diversitat
Desenvolupament sostenible

Abstracts

El tema de la educación ambiental ante el fenómeno turístico es abordado analizando los aspectos negativos y positivos de dicho fenómeno (presión excesiva sobre el suelo, modificación de los asentamientos humanos, aculturación, aumento de consumo, cambios en la estructura de la población...). Se apunta también el papel de la educación ambiental en la búsqueda de opciones alternativas frente a los proyectos de impacto negativo y para mantener el equilibrio ecológico y cultural de la zona; asimismo, se persigue el comportamiento de las personas con competencia mediante la presentación de unas ideas eje de reflexión y estrategias educativas concretas.

Ce texte aborde le thème de l'éducation environnementale face au phénomène touristique. Analysant les aspects négatifs et positifs de ce phénomène (pression excessive sur le sol, modification des établissements humains, acculturation, accroissement de la consommation, changements dans la structure de la population, etc.), l'auteur indique ensuite le rôle à jouer par l'éducation environnementale, présentée comme un moyen d'élaborer des options alternatives susceptibles d'être opposées aux projets ayant un impact négatif, de favoriser l'équilibre écologique et culturel de la zone et d'aider les personnes concernées à prendre des décisions. Il expose pour ce faire une série d'idées sur lesquelles est axée la réflexion ainsi que des stratégies éducatives concrètes.

The text tackles the theme of environmental education in the face of the phenomenon of tourism. The negative and positive aspects are analysed (excessive pressure on the land, modification of human settlements, assimilation of other cultures, increased consumption, changes in population structure...), and the role of environmental education in this context is indicated as a way of developing alternatives to projects with negative impact, of achieving an ecological and cultural balance for the zone and of allowing the people involved to take decisions. All that by means of a presentation of key ideas for reflection and specific educational strategies.

L'Educació Ambiental i el turisme

Jaume Sureda i Ana M. Calvo*

Temps d'Educació, 13 1r semestre, 1995

Introducció

La indústria turística constitueix un esplendorós sector econòmic que ha tingut un fort impacte sobre el medi: el fet de viatjar i gaudir del temps lliure és l'origen de múltiples problemes ecològics sovint molt greus. Els qui vivim a la Mediterrània ho hem pogut comprovar de forma ben directa: l'afluència massiva de turistes a les nostres contrades ha provocat alteracions ambientals i socials de tota mena: el creixement dels espais urbanitzats no ha respectat molts dels ecosistemes més fràgils i singulars ni els enclavaments paisatgístics de més atractiu; la cultura tradicional s'ha vist suplantada per uns models uniformes i uniformitzadors; la contaminació de les aigües litorals, freàtiques i superficials és, a molts indrets, escandalosa, etc. Paradoxalment, però, el manteniment i la millora del sector turístic depèn, en bona mesura, de la protecció del medi; els viatgers —com tota la població en general— són cada dia més conscients de la problemàtica del medi, i no és gens agosarat afirmar que d'aquí a pocs anys serà difícil proposar als consumidors productes turístics que no tinguin en compte els criteris ambientals.

L'educació —almenys des de la dècada dels anys setanta, en què es va anar consolidant el projecte de l'anomenada Educació Ambiental (EA)- es considera com una de les estratègies per preservar el medi; el fet d'educar ambientalment s'assenyala, de forma gairebé unànime, com una necessitat imperiosa a la qual s'ha de

---

* Jaume Sureda Negre és catedràtic del Departament de Ciències de l'Educació a la Universitat de les Illes Balears (UIB). Entre les seves publicacions sobre Educació Ambiental destaquen les obres següents: Manual de Pedagogia Ambiental (Eliseu Climent, editor, 1988), Pedagogia Ambiental (Ceac, 1989), Guía de la Educación Ambiental (Anthropos, 1990). Actualment dirigeix la col·lecció *Pedagogia Ambiental* que edita la UIB i treballa en diversos projectes que relacionen l'educació ambiental i el turisme.

Ana M. Calvo Sastre és professora ajudant del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB. Imparteix docència a l'escola de magisteri i en els estudis superiors de turisme de la UIB. Va realitzar la seva tesi de llicenciatura sobre l'Educació Ambiental en el temps d'oci i a l'actualitat realitza la tesi doctoral sobre patrimoni organitzat per la UIB.

Adreça professional: Universitat de les Illes Balears, Departament de Ciències de l'Educació. Miquel dels Sants Oliver, 2.07071 Palma de Mallorca.

donar resposta tant des del sistema escolar com des d'altres àmbits educatius.

Hi ha molt pocs documents bibliogràfics que tractin sobre la relació entre l'EA i el turisme, i la majoria dels que s'han publicat es refereixen, de forma gairebé exclusiva, a la utilització de zones protegides per a usos turístics i culturals. Malgrat aquesta escassetat documental —que no reflecteix tant la manca d'experiències com la seva poca sistematització—, sí que hi ha un cert consens a assenyalar l'educació com una de les vies per amortir alguns dels efectes nocius del turisme; es té consciència que l'educació és una estratègia a llarg termini, però *«segurament es tracta de l'única solució amb possibilitats d'èxit»* (Butler, R.W. 1991).[1]

Amb aquest treball pretenem esbrinar les principals relacions entre EA i turisme; assenyalar-ne els desenvolupaments més significatius i suggerir aspectes o temes que s'haurien d'investigar.[2] El nostre plantejament és que aquestes relacions es poden classificar en tres categories: la primera fa referència, per una banda, a actuacions d'EA en general i, per altra banda, a programes educatius desenvolupats entorn de la problemàtica ambiental que genera l'activitat turística. Una segona forma en què es va desenvolupant la relació objecte del nostre interès consisteix a educar i capacitar ambientalment els professionals del sector turístic.[3] La tercera dimensió consisteix a utilitzar l'activitat turística com a mitjà per despertar la sensibilitat, elevar el nivell de consciència i provocar un compromís en relació amb la protecció del medi.

---

(1) Butler ha assenyalat quatre estratègies per afrontar els problemes del turisme massiu: 1) reduir el nombre de turistes fins a un nivell que l'entorn pugui suportar; 2) canviar el tipus de turisme; 3) canviar el recurs en si, i, la més desitjable, però que només és una possibilitat a llarg termini, confiar en l'educació dels turistes, del país amfitrió, dels empresaris i del govern, per reduir al màxim els impactes i controlar el desenvolupament.

(2) Tot article de revisió —i el nostre només en part pot considerar-s'hi— ha d'identificar el camí que s'ha seguit per recollir la informació. En el nostre cas cal dir que la consulta a les bases de dades ha estat poc profitosa pel fet que els documents classificats amb els descriptors «turisme i educació» són molt escassos. L'anàlisi s'ha hagut de fer a partir dels documents classificats amb les paraules «turisme i medi ambient»; consultàrem Cab Abstracts, i de la intersecció dels descriptors «environment and tourism» aparegueren 1.549 documents; feta la mateixa operació a Magazine Asap, en localitzàrem 1.162. Aquests treballs constituïren la base documental de la nostra anàlisi.

(3) Entenem l'educació i la capacitació ambientals basant-nos en dues interpretacions conceptuals seguides pel PNUMA: «Educación: para despertar la sensibilidad, elevar el nivel de conciencia y engendrar el compromiso. Capacitación: para desarrollar y dominar capacidades, resolver problemas prácticos y ejecutar actividades especializadas» (UNESCO, 1977).

L'educació a favor del medi de la població en general

Aquesta és la relació més genèrica entre Educació Ambiental i turisme: si educar la població en general a favor del medi és una mesura convenient i/o necessària per aconseguir un desenvolupament econòmic que sigui sostenible[4] —que aquesta és una de les finalitats que es marquen a l'EA—, és evident que també afecta l'activitat turística, al cap i a la fi, un tipus d'activitat econòmica. En aquesta perspectiva educar ambientalment és una mesura que pot contribuir, també, al fet que l'activitat turística es desenvolupi

---

(4) La inviabilitat a mitjà termini d'un creixement que posa en qüestió la supervivència del planeta a causa dels catastròfics impactes ambientals i socials del model econòmic dominant s'ha denunciat des de fa molts anys. Fou, però, a partir de 1987, any de la publicació de l'informe «Our Common Future», també conegut com a «Informe Brundtland», quan el tema es va popularitzar mitjançant el concepte «desenvolupament sostingut», terme amb el qual es fa referència a un desenvolupament que «*satisface las necesidades del presente sin limitar el potencial para satisfacer las necesidades de las generaciones futuras*». La idea de sustentabilitat s'ha aplicat a àmbits molt diversos: cada vegada és més freqüent utilitzar conceptes com «societat *sustentable*», «ús *sustentable*», «creixement *sustentable*», «desenvolupament dels recursos *sustentable*», «desenvolupament econòmic *sustentable*» i, també, «*turisme sostenible*» i «*educació sostenible*». El turisme sostenible «és el turisme que permet als visitants gaudir d'una atracció, d'una comunitat o d'una regió amb un volum i un impacte tals que la cultura local i l'entorn en resultin intactes. El turisme és sostenible si la qualitat de la cultura social i de l'entorn natural i artificial el poden suportar indefinidament. Es pot entendre el turisme sostenible des de diverses perspectives. Es pot entendre segons les diverses facetes de les relacions del turisme amb els entorns natural, artificial o cultural. Es pot entendre com aquell que minimitza i mitiga els impactes negatius aplicant límits de canvi acceptable. Es pot entendre com una planificació acurada i el control del desenvolupament turístic i la promoció per assegurar l'interès i la qualitt sustentable Hill, B. J., 1992).
Pel que fa a l'aplicació de la filosofia de la sustentabilitat al camp pedagògic, cal remarcar, per una banda, la utilització que se n'ha fet des d'una perspectiva més genèrica i teòrica a partir de demanar-se quin paper ha de fer l'educació en la consecució d'un desenvolupament humà sostingut; és a dir: destriar les característiques que hauria de tenir un sistema educatiu imbuït d'aquest principi: aquest és el plantejament, per exemple, del document de la Unesco «Remodelar la educación. Hacia un desarrollo sostenible» (UNESCO, 1992). D'altra banda, hi ha una altra forma d'acarar el tema, amb menys pretensions teòriques, centrada en la qüestió de la manera com es pot ensenyar i/o educar sobre la sustentabilitat, és a dir, com es pot incloure en el currículum aquest concepte. Sobre aquest plantejament tracta, per exemple, John F. Disinger (Disinger, 1990) el qual analitza recursos i mitjans didàctics elaborats entorn de la qüestió. Hem de ressenyar, finalment, que la preocupació pedagògica pel desenvolupament sostingut —tant en la perspectiva teòrica com en la tecnològica a les quals ens hem referit— és conseqüència, bàsicament, de les orientacions del *Programa 21*, document d'estratègia global adoptat a Rio de Janeiro, a la Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament. El capítol 36 d'aquest document patrocina la reorientació de l'educació cap al desenvolupament sostingut, amb la qual cosa l'Educació Ambiental pren noves orientacions. En relació amb el tema vegeu també: Australian Association for Environmental Education (1990) i Indian environmental Society (1990).

BEST COPY AVAILABLE

sota el principi de la suntentabilitat. Així, tota estratègia general d'operativització de l'EA es pot entendre com a mesura complementària susceptible de contribuir al desenvolupament d'un turisme respectuós amb el medi. Se suposa que educant ambientalment es canviarà la relació de l'home amb l'entorn, que els usuaris dels serveis turístics seran ambientalment més responsables i exigents i, també, que els agents relacionats amb aquesta activitat econòmica desenvoluparan els seus projectes turístics considerant la dimensió ambiental.

Quan apliquem el discurs de l'EA al sistema escolar d'un país en el qual l'activitat turística és d'una importància econòmica cabdal,[5] necessàriament cal referir-se al turisme com a objecte i/o contingut dels programes d'Educació Ambiental. Aquesta necessitat és conseqüència de l'aplicació dels criteris que haurien d'orientar les pràctiques d'EA a l'escola, criteris que assenyalen la conveniència de centrar-se en els problemes ambientals més immediats i, també, que els processos d'ensenyament-aprenentatge es fonamentin en situacions de la vida quotidiana de l'alumne. És evident que, si es tinguessin en compte aquests principis, el turisme i la problemàtica ambiental que implica haurien estat objecte de molts programes d'EA a les escoles del nostre país. Dissortadament, però, això no és així. La consulta a les bases de dades sobre programes i/o recursos didàctics per a l'EA —la base de dades del CENEAM,[6] la base de dades EDUCAM,[7] la de Recursos per a l'EA a les Balears[8] i la de la Societat Catalana d'EA (SCEA, 1991)— confirma que el turisme és un tema que, per a l'EA a Espanya, gairebé no existeix![9]

---

(5) La necessitat d'educar ambientalment les poblacions dels països receptors de turisme ha estat assenyalada per diversos autors. Butler (1991), per exemple, remarca la conveniència que els nadius dels països receptors es considerin guardians del patrimoni del seu territori i el fet que només mitjançant programes educatius se'ls pot fer conscients d'aquesta responsabilitat.

(6) Ens referim a les *Guías de recursos para la Educación Ambiental* i, més concretament, a la *Guía de materiales* (A. Bermejo i altres, 1994).

(7) EDUCAM. Base de Datos de la EA. Fou creada en el marc del Programa ALDEA, un programa organitzat per la Consejería de Educación y Ciencia i la Agencia de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía (ALDEA).

(8) Recursos per a l'EA a les Balears és una base de dades sobre equipaments, programes i recursos didàctics per a l'EA a l'ensenyament primari i secundari a les Illes Balears. La base de dades s'ha elaborat en el marc de la iniciativa europea Envireg i s'editarà al començament de 1995 (J. Sureda, 1995).

(9) Al final de 1994, i gràcies a la iniciativa europea Envireg, el Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears ha iniciat, mitjançant un grup interdisciplinari, el treball «Projecte d'educació ambiental per a l'ensenyament secundari centrat en el tema del turisme». L'objectiu fonamental consisteix a elaborar recursos didàctics que facilitin la introducció del tema del turisme, i des de la perspectiva de l'Educació Ambiental, a l'ensenyament secundari de les Balears. El projecte preveu dues vies: introduir una unitat didàctica per desenvolupar en el marc de l'assignatura de Ciències Socials d'ESO i, en segon lloc, crear una assignatura optativa d'oferta voluntària. S'ha programat fer guies per als professors, vídeos, col·leccions de diapositives, itineraris i materials per als alumnes.

Educar els professionals del sector turístic a favor del medi

Educar i capacitar ambientalment els professionals dels diversos sectors productius és un tema que gaudeix d'una tradició més o menys àmplia segons els països i, també, segons els sectors econòmics. En tot cas, hi ha unanimitat a remarcar la importància d'educar i capacitar perquè quan els estudiants exerceixin la seva professió actuïn de forma responsable en relació amb el medi.[10] Dels projectes més interessants en aquest àmbit destacaríem el que el govern holandès va iniciar l'any 1993,[11] amb una especial accentuació de la formació professional agrària,[12] i la creació l'any 1992 del *The vocational european environmental education programme*.

---

(10) Quan afirmem que hi ha unanimitat volem dir que la necessitat d'«ambientalitzar» la pràctica professional ha estat assumida en múltiples fòrums de discussió sobre l'EA. Així, per exemple, a la Conferència Intergovernamental sobre EA que tingué lloc a Tbilisi el 1977 ja es recomanava que l'EA «*debería dirigirse a todos los grupos de edad y socioprofesionales de la población*» i que es desenvolupessin programes de formació dirigits a aquells grups socials l'activitat professional dels quals té un major impacte sobre el medi (recomanacions 10 i 11, UNESCO, 1977,b). A l'Estratègia Internacional d'acció en matèria d'educació i formació ambientals per al decenni de 1990, aprovada en el Congrés Internacional sobre Educació i Formació Ambientals que tingué lloc a Moscou el 1987, es va marcar l'objectiu «integració d'una dimensió relativa al medi a l'ensenyament tècnic i professional», per la qual cosa es proposaven tres activitats, una de les quals consistia a fer una tasca prioritària en el sector de serveis. Es deia: «*Dentro de las actividades del sector de servicios es el turismo la que, tanto por su alcance internacional como por su intensidad, tiene mayores repercusiones en el entorno (...) convendría organizar un curso de educación ambiental destinado a los directivos de los servicios nacionales de turismo de los principales países huéspedes*...». Al *Programa 21*, document d'estratègia global, adoptat el 1992 a la Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament, s'assenyala: «*Las autoridades educativas y la industria deberían estimular a las escuelas de comercio, industria y agricultura para que incluyeran temas de esa naturaleza en sus programas de estudios. El sector empresarial debería incluir el desarrollo sostenible en sus programas de enseñanza y capacitación*». Per altra banda, hi ha tot un apartat dedicat a la capacitació en el qual es proposa «*Establecer o reforzar programas de formación profesional que atiendan a las necesidades del medio ambiente y el desarrollo*» (Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente y desarrollo, 1993). Més recentment, a les recomanacions de la *Summer University Environmental Education*, que es va fer a Tolosa de Llenguadoc al mes de setembre de 1994, es va assenyalar: «*La finalitat última de l'EA és que quan els estudiants i aprenents comencin a exercir les seves professions, actuïn responsablement envers l'entorn*» (ASSOCIATION FOR TEACHER EDUCATION IN EUROPE, 1994).

(11) El Parlament d'aquest país va decidir, l'any 1991, un conjunt de mesures per estimular la introducció de l'EA al sistema escolar, des de primària fins a la formació professional (A.J.B. Bontius, I NEUMAN, 1994).

(12) En relació amb el tema de l'ambientalització de la formació professional agrària vegeu ALBLAS, A. H.; VAN DEN BOR, W.; WALS, A. E.J. (1994) i HENRY, T.; STEWART, T. A. (1991).

En el marc d'aquest programa s'han desenvolupat tres conferències internacionals[13] i s'ha creat una base de dades que, amb el temps, pot esdevenir un instrument important per als qui treballen en l'àmbit de l'EA i la formació professional.[14]

Quins han estat, des de la perspectiva del sector turístic, els esforços fets per ambientalitzar la formació dels professionals del sector? Una primera constatació: des de múltiples plataformes s'ha patrocinat aquesta formació. Així, per exemple, en el *taller* sobre aspectes de medi ambient relacionats amb el turisme que tingué lloc a Madrid el 1983, amb l'organització de l'OMT i el PNUMA, es va recomanar: «*incluir los aspectos ambientales del turismo en los programas de formación, educación e información destinados a las personas cuyas actividades se relacionen con el turismo y el medio ambiente*».[15] A l'informe «Posibles escenarios técnicos, jurídicos, políticos y económicos influyentes en el turismo español» (1989) també es planteja la necessitat de campanyes d'informació i orientació turística medioambiental, i es proposa que la política turística espanyola es preocupi per «*impulsar y animar iniciativas públicas y privadas dirigidas a informar y orientar a los agentes turísticos en el campo medioambiental.*»

Pel que respecta a actuacions en aquest camp, potser és pertinent distingir dos nivells diferents:

a) L'ambientalització dels currículums dels estudis de Turisme i Hoteleria, és a dir, la forma com s'ha introduït —o s'hauria d'introduir— la temàtica ambiental en la formació inicial dels futurs professionals del sector. En aquest sentit, però, hem de reconèixer que el treball està per fer: no s'han analitzat d'una forma sistemàtica els currículums per tal de destriar fins a quin punt s'hi ha introduït l'objectiu de conscienciar i capacitar ambientalment els treballadors del sec-

---

(13) La primera conferència va tenir lloc a Sonderborg (1993), la segona, a Pàdua (1994), i la tercera, a Lisboa (1994). Amb aquesta darrera reunió, que es va fer al mes de setembre de 1994, va acabar el programa que fins aleshores es coordinava des de l'Erhvervs Uddannelses Center de Sonderborg, Dinamarca. Actualment, alguns dels membres de la xarxa intenten transformar-se en un European Economic Interest Grouping —segons regulació N. 2137/1985, de 25 juliol— centrat en l'EA, i altres pretenen continuar mantenint la xarxa ja iniciada. En relació amb el programa, vegeu JONO, B. (1994).

(14) Ens referim a The vEEEp Data Base o The Information and Communication Data Base for the Vocational European Environmental Network. Es composa de tres arxius diferents: el primer sobre programes de formació per a estudiants, el segon sobre programes de formació de professors, i el tercer, programes de formació per a la indústria i els serveis públics. S'hi pot connectar mitjançant Internet; l'adreça és: ftp hsvax.hs.dk o ftp 193.88.249.1

(15) *Workshop sobre aspectos de medio ambiente relacionados con el turismo*. OMT i PNUMA. Madrid, 1983, pàgina 159.

tor i, menys encara, no s'han desenvolupat programes orientats a aquesta finalitat.[16]

b) La formació en nous perfils professionals en el marc del turisme i la protecció del medi. És el cas, per exemple, de cursos de formació d'auditors ambientals del sector turístic,[17] de gestors ambientals d'empreses turístiques i municipis turístics,[18] de desenvolupament sustentable i turisme,[19] etc.

També cal referir-se, en aquest apartat, a cursos de formació permanent orientats a «ambientalitzar» els treballadors del sector. Dels múltiples exemples en destacaríem els següents: els cursos de formació sobre Ecologia que ofereix la indústria turística alemanya,[20] (Prokosch-Sander, E. 1994,b) o els mòduls de formació pro-

---

(16) Dels documents bibliogràfics que servirien per enllestir aquest estudi, destaquem DDAA (1993) MINISTERE DU TOURISME (1989) MULLER-WARSON, L. (1990) GUERRA, D. (1991, 1992).

(17) Un bon exemple d'aquest tipus de cursos és el dissenyat per la Delegació de les Illes Balears del Col·legi Oficial de Biòlegs amb l'objectiu de «*capacitar a titulados superiores para que puedan ejercer como verificadores o auditores ambientales de las empresas o municipios turísticos*». El curs és de dues-centes hores i està dirigit a titulats superiors i a personal directiu i gestor d'empreses turístiques. Està organitzat en divuit mòduls: legislació bàsica, màrqueting ecoturístic, protecció de l'atmosfera, gestió dels recursos hídrics, aigües residuals, qualitat de les aigües de bany i de les platges, gestió de l'energia, residus sòlids, seguretat i higiene en el treball, utilització de productes químics i perillosos, el renou, indústria i turisme a les Balears, gestió municipal del medi ambient, disseny d'instal·lacions d'ecoturisme, ajardinaments, transport, orientació ambiental als clients, problemàtica ambiental específica de les instal·lacions turístiques (COLEGIO OFICIAL DE BIÓLOGOS, 1994).

(18) Bons exemples en són els cursos «Gestió mediambiental d'empreses turístiques» i «Gestió mediambiental de municipis turístics», ambdós dirigits a personal directiu i a llicenciats, amb una durada cada un de 1.560 hores. El primer està format per set blocs de contingut: 1) introducció a la protecció del medi ambient en empreses turístiques, 2) bases fonamentals de la política ambiental europea i les seves conseqüències, 3) organització i posada en pràctica de la protecció del medi ambient en empreses turístiques, 4) la protecció del medi a nivell empresarial i municipal, 5) fonaments de Dret i de l'Administració pública espanyola, 6) instruments de la gestió ambiental empresarial, 7) ecomàrqueting.
El segon curs està organitzat en sis blocs de contingut: 1) bases fonamentals de la política ambiental europea i les seves conseqüències, 2) introducció a la protecció del medi ambient en empreses turístiques, 3) urbanització infrastructural dels establiments turístics. La protecció del medi a nivell empresarial i municipal, 4) fonaments de Dret i de l'Administració pública espanyola, 5) organització i posada en pràctica de la protecció del medi en empreses i municipis turístics, 6) estratègies de promoció i models organitzatius de desenvolupament d'estructures regionals per zones turístiques, 7) ecomàrqueting (PROKOSCH-SANDER, E. 1994, a).

(19) Un bon exemple n'és el curs «The sustainable development: tourism» que ofereix l'Institut d'Études Internationales et Développement de la Université des Sciences Sociales de Tolosa de Llenguadoc.

(20) Vegeu també: Molina, S. (1991).

posats per l'empresa EMS (Environmental Management Services) GmbH al Govern Balear.[21]

El turisme com a mitjà de sensibilització i millora del medi

Una visió potser excessivament optimista pot fer creure que l'activitat turística ha deixat de ser una de les causes de degradació del medi. El fet, però, és que difícilment es pot trobar un exemple de turisme que no tingui alguna mena d'impacte ambiental. I és que la protecció i la conservació d'un entorn intacte exclou qualsevol tipus de desenvolupament turístic. Però també és veritat que el turisme pot ser un factor per a la conservació i defensa dels valors ecològics... amenaçats per altres usos del territori més destructius. Amb el relativisme que representa l'afirmació anterior ens podem demanar si l'activitat turística pot ser un mitjà per sensibilitzar a favor del medi. Dit amb altres paraules: ¿pot ser el «temps turístic» un «temps educatiu» a favor del medi?

El turisme pot, efectivament, ser emprat com un mitjà per despertar la sensibilitat i elevar el nivell de consciència ambiental. Els plantejaments que s'han fet d'aquesta possibilitat educadora de l'activitat turística es poden classificar en quatre categories:

1) A nivell d'oferta turística específica qualificada com a turisme alternatiu.

2) A nivell instrumental mitjançant activitats d'interpretació ambiental; un conjunt d'actuacions orientades a sensibilitzar els visitants, millorar la gestió de l'entorn i contribuir al desenvolupament econòmic.

3) Mitjançant mesures preses en el sector turístic a nivell organitzatiu per reduir l'impacte ambiental: és el cas, per exemple, d'iniciatives d'hotels que promouen la conservació d'energia i aigua, la reducció de la contaminació, etc.

---

(21) Els cursos proposats són: 1) Introducció a la protecció ambiental a l'empresa. 2) Expert en gestió de residus a municipis i empreses turístiques. 3) Responsable de protecció d'aigües de municipis i empreses turístiques. 4) Responsable de la protecció contra immissions en municipis i empreses turístiques. 5) Expert en avaluació d'impacte ambiental i planificació de transports. 6) Expert ambiental en turisme agrari. 7) Expert en ecomàrqueting (PROKOSCH-SANDER, E. 1994, a)

4) Mitjançant guies i normes de comportament dirigides als turistes.

En el marc del turisme alternatiu, és sens dubte en l'anomenat ecoturisme —un concepte que s'ha introduït en el nostre vocabulari els anys noranta— on més s'ha plantejat el tema educatiu. Fins al punt que entre les característiques que el defineixen hi ha autors que assenyalen objectius coincidents amb els de l'EA: s'ha dit, per exemple, que l'ecoturisme és una forma de promoure una ètica ambiental positiva (Machado, A. 1992) que no és només un turisme que no perjudica el medi, sinó també un recurs per millorar-lo, i que aquesta millora s'aconsegueix, entre altres coses, mitjançant l'Educació Ambiental.[22] En tot cas, l'educació es considera un instrument imprescindible a l'hora d'emprar turísticament zones naturals d'especial interès[23] i, també, com a antídot perquè l'ecoturisme no acabi caient en els mateixos errors que el turisme de masses.

Les pràctiques educatives que es desenvolupen en espais naturals i estan orientades tant a sensibilitzar els visitants com a facilitar la gestió d'aquests indrets, es coneixen amb el nom d'interpretació ambiental;[24] un àmbit privilegiat d'acció per al desenvolupament d'activitats educatives que relacionen el lleure, el turisme i el medi.

Els programes d'interpretació són els instruments educatius emprats per dur a terme polítiques de conservació compatibilitzades

---

(22) Elizabeth Boo defineix l'ecoturisme com «*el turismo de la naturaleza que contribuye a la conservación medioambiental por medio de: 1. La creación de fondos para las zonas protegidas. 2. La creación de posibilidades de empleo para las comunidades vecinas a las zonas protegidas. 3. La educación medioambienal de los visitantes*».

(23) Així ho assenyala, per exemple, González Bernáldez: «*Para el uso turístico-cultural de las zonas sobresalientes y metodológicamente protegidas, la educación ambiental ad hoc es un instrumento imprescindible. La educación ambiental adaptada a cada entorno constituye, por una parte, un aprovechamiento de los recursos naturales —en este caso pedagógicos— del territorio y por otra, es un medio de asegurar su uso congruente y respetuoso*».

(24) La interpretació ambiental és un dels àmbits de l'Educació Ambiental no formal, l'àmbit amb més tradició, més professionalitzat i amb unes possibilitats de desenvolupament realment importants. La interpretació neix com a disciplina i pràctica professional diferenciada a principis d'aquest segle, quan el Servei de Parcs Nacionals dels EEUU va establir un tipus d'activitats informatives i/o formatives per als visitants dels parcs nacionals. El fet que la interpretació neixi en àrees naturals protegides no significa que aquesta pràctica es limiti a entorns d'aquest tipus; de fet, s'aplica al medi urbà, a àrees rurals i, molt especialment, a temes del patrimoni cultural. Com assenyala la Countryside Comission (1985), el terme «interpretació ambiental» «*és un terme ampli que enclou serveis i instal·lacions, sovint en un context recreatiu, per als turistes, visitants i residents que els ajuda a comprendre i a tenir cura del seu entorn*».

129

amb polítiques turístiques;[25] es tracta, d'una banda, d'un instrument que pot transformar un recurs patrimonial en un producte turístic (Daries, J.O. 1994) i, de l'altra, és una de les poques actuacions educatives que es poden fer amb els turistes en els llocs de destinació.[26] Els programes d'interpretació constitueixen una forma de gestionar turísti-cament zones naturals fràgils, serveixen, entre altres coses, per reduir la pressió sobre els indrets més freqüentats proposant alternatives; produir diversitat de recursos: centres d'informació, taulers informatius, visites guiades, etc.; i senyalitzar la zona, entre d'altres.[27]

En un tercer nivell hem assenyalat algunes de les mesures presés en el sector turístic a nivell organitzatiu per reduir l'impacte ambiental. I és que cada dia és més freqüent que en el sector hoteler es desenvolupin programes per estalviar energia i aigua, reduir la contaminació, etc. Aquestes mesures són una conseqüència d'un canvi de perspectiva dels qui poden prendre decisions, un canvi que s'ha produït per un compromís ambiental o per l'evidència que constitueixen un camí per estalviar despeses.[28] Però també es poden considerar com una forma d'educar tant els turistes com els treballadors del sector. És el cas, per exemple, dels programes «*changing towels only if requested by the guests*»;[29] aquestes campanyes necessiten la participació activa dels clients dels hotels, se'ls informa que, per tal de no malgastar energia i aigua, només canviaran

---

(25) No s'ha de confondre interpretació ambiental amb qualsevol política d'informació i/o comunicació dirigida a donar a conèixer la notorietat d'espais protegits. La perillositat de publicacions d'àmplia difusió sobre rutes verdes amb les quals es difonen àrees d'elevada fragilitat s'ha posat de manifest en múltiples ocasions: és del tot imprescindible que tota política d'informació-comunicació estigui acompanyada de mesures de protecció i gestió. Aquesta necessitat ha estat reconeguda en múltiples plataformes: així, per exemple, es recull a les conclusions del seminari sobre gestió del turisme a les zones protegides. (Castroviejo, M., Herrero J. 1992).

(26) Així pensa, per exemple, Butler: «Abans de res cal educar el turista, encara que aquesta opció no sigui gaire factible donat el curt període de temps que la majoria de turistes romanen en la seva destinació turística, i donat el fet que normalment són de vacances. L'educació no és normalment quelcom que tinguin present, i caldrà que aquesta sigui més intensa en els seus països d'origen que en els indrets de destinació. La interpretació i les explicacions de les reglamentacions es podran fer en el lloc de destinació».

(27) Un bon exemple de gestió d'una zona natural fràgil mitjançant un programa d'interpretació és el que ens presenta Roland Tarr: «La gestion touristique des zones naturelles fragiles», A. D.: *Développement touristique et protection des deltas*, op. cit.

(28) En un treball que es va fer el 1994 per analitzar les activitats ambientals que duu a terme el sector turístic alemany, es va concloure que les motivacions per fer activitats d'aquest tipus són: «*millora de la imatge, reducció de queixes, garantia de qualitat i reducció de costos, conservació a llarg termini dels productes relacionats amb el turisme, consolidació de la demanda d'una zona turística*» (*The Green book of tourism*. Op. cit., pàg. 5).

(29) Aquests programes han reduït les despeses de bugaderia en un 30% a la xarxa Steigengerger Hotel AG.

aquelles tovalloles que el client digui. És a dir: es fomenta un comportament ecològic responsable. És probable, d'altra banda, que el fet que el client s'adoni que l'hotel ha estructurat tot un conjunt de mesures ambientals —estalvi d'electricitat, utilització de productes reciclats, etc.— pugui tenir una incidència d'alguna forma educativa.

Finalment hem assenyalat un altre nivell: el de les guies orientades a proporcionar normes als turistes perquè el seu comportament sigui respectuós amb el medi. Aquestes normes es presenten, bàsicament, en forma de llibres[30] i fullets, i els emissors són diversos: editorials comercials, grups ecologistes, administracions públiques, empreses, etc.[31]

A la introducció ja hem remarcat que el nostre objectiu consistia a destriar les principals orientacions que pren la relació EA i turisme. Creiem que encara que el desenvolupament que hem fet és molt resumit, sí que hem assenyalat les principals orientacions que pren la relació estudiada. L'esquema que tot seguit proporcionem, en el qual se sintetitzen els nostres plantejaments, és, sens dubte, susceptible de ser desenvolupat posteriorment.

Dimensions de la relació entre Educació Ambiental i turisme

1) Educar la població escolar i la població en general a favor del medi

---

(30) Molts dels llibres orientats als consumidors del tipus «i jo què puc fer per millorar el medi?» incorporen apartats dedicats al temps d'oci i al turisme. Aquest és el cas, per exemple, de *The green consumer guide*, de John Elkington i Julia Hailes, publicat el 1988, o d'*Ecologia de la vida cotidiana. Manual para una conducta verde*, Alonso, J. i altres, Calenda Editorial, Madrid, 1993.

(31) Cal remarcar també els intents d'establir codis de conducta per als turistes. La Comissió ha publicat un pla de mesures comunitàries a favor del turisme que inclou una sèrie de mesures per tal que la protecció del medi i el desenvolupament turístic no siguin incompatibles: així, s'assenyala la definició d'un codi de conducta per al turista, la redacció de guies per a la indústria turística i programes pilot sobre turisme ecològic, COM (91) 97 final, de 24.4.1991. Hem de remarcar també que el cinquè programa de la Comunitat Europea de política i acció en relació amb el medi i el desenvolupament sostingut (document «Hacia un desarrollo sostenible. Programa comunitario de política y actuación en materia de medio ambiente y desarrollo sostenible», DO núm. C138, de 17.5.1993) es refereix al turisme, en relació amb el qual es dissenya una estratègia d'actuació que inclou «*sensibilización y educación de los habitantes y turistas, y educación y formación de los gestores de las zonas afectadas*».

2) «Ambientalitzar» (educar i capacitar ambientalment) la formació dels professionals del sector turístic.

3) Utilitzar l'activitat turística com a mitjà de sensibilització i millora del medi.

Principals orientacions per a la posada en pràctica

—Estratègies generals d'operativització de l'EA: Educar ambientalment la població en general pot contribuir a un desenvolupament de l'activitat turística respectuós amb el medi.

— Incorporació del tema del turisme com a objecte de programes d'EA.

— Ambientalització de la formació inicial en turisme i hoteleria.

— Nous perfils professionals relacionats amb el turisme i la protecció del medi.

— A nivell d'oferta de turisme alternatiu.

— A nivell instrumental mitjançant programes d'interpretació.

— A nivell de mesures concretes preses en el sector turístic.

— Mitjançant guies, normes, etc.

Referències bibliogràfiques

DDAA (1993): *A Guide to College Programs in Hospitality and Tourism. A Directory of CHRIE Member Colleges and Universities*. Nova York: John Wiley & Sons, Inc., 3a edició.

ALBLAS, A. H.; VAN DEN BOR, W.; WALS, A. E. J. (1994): «Learning for responsability and care: integrating environmental issues in agricultural education». Comunicació presentada a Environment and School Initiatives: International Conference on Environmental Education Policy and Practice. OECD-ENSI. Branschweig, Alemanya, març de 1994.

ASSOCIATION FOR TEACHER EDUCATION IN EUROPE (1994): *Environmental Education. Recommendations*. Summer University. Environmental Education. Commission of the European Communities.

AUSTRALIAN ASSOCIATION FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION (1990): *Our Common Future: Pathways for Environmental Education*. Adelaide.

BERMEJO,A. i altres (1994): *Guías de recursos para la educación ambiental. Materiales. Versión 2.0*. Ceneam. Valsaín.

BONTIUS, A. J. B.; NEUMAN, I. (1994): *Simply clean. Environmental Education in dutch vocational education*. Nieuwegein: National Committe EE the Neatherlands.

BOO, E. (1992): «Turismo y medio ambiente. Posibilidades y riesgos del desarrollo del ecoturismo». *Noticias de la OMT*, núm. 9, 1992. (De la mateixa autora vegeu: *Ecoturism: Potentials and Pitfalla*, publicat el 1990).

BUTLER, R. W. (1991): «Tourism, environment, and sustainable development», *Environmental Conservation*. Vol. 18, núm. 3.

CASTROVIEJO, M.; HERRERO, J. (1992): *Ecoturismo. Criterios de desarrollo y casos de manejo*. Madrid: ICONA, pp. 43-44.

COLEGIO OFICIAL DE BIOLOGOS, (1994): *Curso de formación: auditores ambientales del sector turístico*. 11 pp., material multicopiat.

CONFERENCIA DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE EL MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO (1993) *Rio92. Programa 21*. Madrid. Ministerio de Obras Públicas y Transportes.

COUNTRYSIDE COMMISION (1985): *Interpreting the heritage of the Settle-Carlisle railway line*. Manchester.

DARIES, J. O. (1994): «Turismo e interpretación. El elemento natural y patrimonial: motivación del viajero», a DDAA: *Interpretación Ambiental y turismo rural*. Madrid: Centro Europeo de Formación Ambiental y Turística.

DISINGER, JOHN F. (1990) «Environmental Education for a Sustainable Future» *Environmental Education Digest ERIC/SMEAC*, núm. 1.

GONZÁLEZ BERNALDEZ, F. (1992): «Turismo y medio ambiente» *Revista valenciana d'estudis autonòmics*, núm. 13, p. 162.

GUERRA, D. (1991): *Analyse de la structure des profils professionnels dans le secteur touristique au Portugal*. Berlin: Cedefop.

GUERRA, D. (1992): *Analyse de la structure des profils professionnels dans le secteur touristique au Royaume-Uni*. Berlin: Cedefop.

HENRY, T.; STEWART, T. A. (ed.) (1991): *Environmental Education - Agriculture and the classroom*. Proceedings of the UICN Environmental Conference. Antrim, North Ireland.

HILL, B. J. (1992): «Sustainable tourism», *P&R*, setembre 1992, p. 85.

INDIAN ENVIROMENTAL SOCIETY (1990): *Environmental Education and Sustainable Development*. Nova Delhi.

JONO, B. (1994): *Handbook. Implementation of environmental education and training at vocational colleges and institutes*. EUC Syd. Sonderborg, p. 17.

MACHADO, A. (1992): «Las dimensiones del ecoturismo en Canarias», a Castroviejo, M.; Herrero, J.: *Ecoturismo. Criterios de desarrollo y casos de manejo*. Madrid: ICONA.

MINISTÈRE DU TOURISME (1989): *Restauration. Hôtellerie. Tourisme. Répertoire des formations.* París: Centre Inffo Publications.
MOLINA, S. (1991): «Ecological and environmental knowledge to be used in the training of human resources for tourism. El conocimiento ecológico y ambiental susceptible de incorporarse a la formacion de recursos humanos para el turismo». Primer Foro Nacional de Ecología y Turismo. Naucalpan, Mèxic, 5-7 septiembre 1990. *Revista Intercontinental de Turismo*, 1991. 2 (1): pp. 103-104 (OP).
MULLER-WARSON, L. (1990): *La formation professionnelle dans le secteur du tourisme.* Berlín: Cedefop.
PROKOSCH-SANDER, E. (1994,a): *Concepción sobre la formación de nuevos perfiles profesionales en turismo y protección medio ambiental para las islas Baleares. Centro de gravedad: Hotel y administración municipal.* Palma: Codefoc, (material multicopiat).
PROKOSCH-SANDER, E. (1994,b): *Das Grüne Buch der Touristik. Eine Studie über Umweltschutzaktivitäten der deutschen Touristik.* Environmental Management Services GmbH. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Berlín. S'ha publicat un fullet d'onze pàgines en anglès en el qual es resumeix el treball. La referència és: *The Green Book of Tourism. A study of the environmental protection activities of Germany's tourist industry.*
SCEA (1991): *Recursos per a l'estudi del medi.* Diputació de Barcelona. Barcelona.
SUREDA, J. (coordinador) (1995): *Recursos per a l'EA a Balears.* Palma: UIB, Col. Pedagogia Ambiental.
UNESCO (1977): *El programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y su contribución al desarrollo de la educación y capacitación ambientales.* París.
UNESCO (1977,b): *Declaración y recomendaciones de la Conferencia de Tbilisi.* París: UNESCO.
UNESCO (1992): «Remodelar la educación. Hacia un desarrollo sostenible», *Medio Ambiente y Desarrollo. Notas*, núm. 4.

Paraules clau

Educació ambiental, *Turisme*
Temps lliure *Medi ambient*

Abstracts

El objetivo de este artículo consiste en averiguar las principales relaciones entre la Educación Ambiental y el turismo, señalar los desarrollos más significativos de esta relación y sugerir posibles aspectos o temas de investigación. Según los autores, estas relaciones se pueden clasificar en dos categorías: la primera se refiere a actuaciones de Educación Ambiental en general, la segunda a programas educativos sobre la problemática ambiental que suscita la actividad turística, programas que persiguen sensibilizar, concienciar y hasta promover un compromiso de protección del medio.

L'objet de cet article est d'étudier les principaux liens entre éducation environnementale et tourisme, d'en signaler les développements les plus significatifs et de suggérer des aspects ou des thèmes de recherche possibles. Selon les auteurs, ces liens peuvent être classés en trois catégories. La première se réfère à des actions dans le domaine de l'éducation environnementale, d'une part, et à des programmes éducatifs axés sur la problématique environnementale générée par l'activité touristique, d'autre part. C'est là un moyen de sensibiliser les élèves à ce problème et de provoquer un engagement en matière de protection de l'environnement.

The aim of this article is to reveal the fundamental relationship between Environmental Education and tourism, to identify the most significant developments in this relationship and to suggest possible aspects or topics for research. According to the authors, these relationships can be classified in three categories. The first of these consists of, on the one hand, actions in the realm of Environmental Education in general and on the other hand, educational programmes carried out in the sphere of environmental problems which generate the practice of tourism as a way of increasing awareness, increasing the level of knowledge and inculcating a commitment with regard to the protection of the environment.

135

Tribuna:
MULTICULTURALISME
Coordinadora: Margarita Bartolomé

Presentació

Margarida Bartolomé i Pina*

Introducció

Actualment no és fàcil aconseguir que un grup de professionals aporti la seva opinió, des de la investigació i l'experiència, sobre el tema plantejat. Allò que resulta relativament senzill si ens mantenim en el terreny de les idees i de les declaracions de principis, esdevé difícil si intentem mesurar-les amb la realitat.

Atrevir-se a expressar el resultat de les nostres recerques suposa, de manera inevitable, comprometre's públicament amb valors i amb plantejaments que poden o no estar d'acord amb les institucions polítiques més properes. Ara bé, aquells que, per la seva experiència o pel seu treball, podrien fer-ho, depenen d'aquestes institucions per a la seva promoció i fins i tot per a la seva supervivència professional.

Per això agraïm especialment les col·laboracions que presentem en aquesta Tribuna. No són nombroses, tot i que molt qualificades. Veuen la realitat multicultural des de perspectives diverses -marcades per la seva pròpia trajectòria professional- però per això ens permeten apropar-nos al tema amb més profunditat. L'educació intercultural s'analitza i es qüestiona des de la investigació, des de l'experiència viscuda durant molts anys en escoles marginades i en la coordinació del Programa d'Educació Compensatòria o des de l'acció compromesa en moviments socials i educatius alternatius.

Les preguntes que hem llançat als nostres amics José Antonio Jordán, Joan Girona i Xavier Montagut han estat quatre:

Com s'entén des de Catalunya l'educació intercultural?

Quines forces l'estan impulsant?

Quines forces la frenen? Quines són les debilitats del sistema?

Cap a on hauríem de dirigir els nostres esforços?

Les han anat responent amb llibertat incidint possiblement en aquells aspectes envers els quals són més sensibles per la seva experiència viscuda.

---

* Margarida Bartolomé Pina és catedràtica de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Coordina el Programa de Doctorat "Diferències educatives i igualtat d'oportunitats en educació" i és la investigadora principal del grup de recerca "Diferències ètniques i Educació Multicultural" de la Universitat de Barcelona.

Adreça professional: Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri Reixac s/n, torre D, 3r pis. 08028 Barcelona.

Però una Tribuna sobre Educació Intercultural a la força havia de convidar a la comunicació i al diàleg. La reciprocitat constitueix un dels seus valors essencials. Per això he volgut anotar també una aportació modesta[1] que recull alguns dels elements reflexionats i discutits pel nostre grup de recerca durant aquests darrers anys.[2]

---

(1) Se'n pot veure una ampliació a la memòria de la investigació desenvolupada durant aquests dos darrers anys i que ha estat subvencionada pel CIDE: «Diagnóstico de las Diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria». L'estudi, realitzat a Barcelona, presenta dues investigacions paral·leles. La primera, un estudi de camp a 14 escoles i 105 famílies, pretén caracteritzar el medi familiar de les minories estudiades, conèixer la percepció del professorat sobre la seva pràctica educativa en aules amb diferents minories culturals, analitzar les actituds del mateix envers l'educació multicultural i diagnosticar els valors de l'alumnat i del seu nivell d'integració a les aules. La segona pretén comprendre la realitat multicultural a les escoles a partir d'una recerca etnogràfica en tres d'aquestes (1992-1994).

(2) L'equip de recerca estava format per M. Bartolomé, investigadora principal, F. Cabrera, J.V. Espin, M.A. Marin, J. Martin, D. Del Rincón i M. Rodríguez, investigadors; C. Castella, J. del Campo, M. Escuer, M. Sandin i M. Torrado, col·laboradors d'investigació.

L'educació intercultural: Entre el repte i la utopia

Margarida Bartolomé Pina

Com s'entén des de Catalunya l'educació intercultural?

Els llibres i els tractats sobre el tema realitzats a Catalunya són relativament recents i expressen amb força la preocupació sorgida a partir de les migracions estrangeres que es produeixen des de 1985 i que es caracteritzen per uns trets clarament diferents respecte de les migracions interiors dels anys seixanta.

Dins de la migració actual, que Jordán analitza en aquesta Tribuna, existeix un grup que arriba fugint de la fam i de la desolació econòmica del seu país i que arrossega un nivell de qualificació baix o molt baix. Les seves condicions de vida -com remarca el Col·lectiu IOE, 1992- són en gran part coincidents amb la fracció més precària de la població autòctona, abocada a la pobresa i a la marginació. A això s'afegeix la seva especificitat cultural, la seva condició jurídica de ciutadans de segona classe i, de vegades, la seva manca total de drets derivada de la seva irregularitat (p. 122). En aquest grup cal afegir el col·lectiu gitano.

La societat catalana viu en el seu si profundes contradiccions respecte d'aquest col·lectiu d'immigrants en la seva conjuntura actual. Si ens atenem a les seves arrels històriques, sembla que el seu tarannà de poble mediterrani, obert a encreuaments culturals, facilitaria la trobada amb les minories que arriben al seu territori.

A més, existeix una acusada sensibilitat, augmentada per associacions, moviments i grups organitzats a favor dels marginats de la història. Aquesta «sensibilitat social», manifestada de múltiples maneres, ha donat lloc, entre altres coses, a un vigorós moviment de voluntariat distribuït en diversos camps i organitzacions i a accions socials sistemàtiques que es van incloent en xarxes cada cop més esteses, amb un cert recolzament institucional.

L'augment significatiu d'activitats sobre temes relacionats amb la immigració i l'educació intercultural (en forma de debats, seminaris, cursos, conferències, tallers, manifestos, setmanes culturals a nivell de barri o més ampli, escoles d'estiu, etc.) han permès la sensibilització d'un contingent ampli de persones.

I, tanmateix, existeixen altres elements que poden desviar les respostes socials i fins i tot enfosquir en la pràctica el discurs de l'educació intercultural, una opció

educativa d'ascendència clarament europea i que s'ha anat consolidant en els documents que al llarg dels darrers anys han sorgit en aquest context.[3]

A Catalunya, el discurs teòric d'alguns autors se situa en una opció clara a favor de la «interculturalitat» entesa des d'una perspectiva dialogant i solidària.[4] D'altra banda, tant en les síntesis de ponències de les escoles d'estiu de Girona com en algunes investigacions realitzades a Catalunya apareix amb claredat una mena de reflexió i de discurs que ens fa pensar en l'adscripció en un «enfocament sòcio-crític» d'educació multicultural.[5]

Quant al discurs de l'Administració educativa catalana, les conclusions de la investigació realitzada per Alegret, Besalú, Cabruja, Gifreu i Paladàuries (Besalú, 1994) senyalen el següent:

«a) L'Administració educativa catalana ha elaborat un discurs coherent i matisat entorn de l'escolarització dels alumnes estrangers i per tant ha portat a terme una política determinada.

b) El discurs de l'Administració catalana és un discurs eminentment pedagògic, expressament al marge dels aspectes sòcio-polítics i econòmics que intervenen en el fenomen.

c) L'alumnat immigrant estranger, com a tal categoria, no existeix per a l'Administració educativa. Segons quin sigui el Servei o el Programa, hi ha alumnes amb dèficit lingüístic, alumnes amb dificultats d'aprenentatge o alumnes amb risc de marginació.

d) El Programa de Compensatòria és, al nostre parer, el més sensible al fenomen de la immigració i de la diversitat cultural i és, a més, el que ha anat construint un discurs més elaborat sobre la interculturalitat. És, d'altra banda, un Programa sense reconeixement oficial i en risc de desmantellament.» (Besalú, 1994, pp. 9-10).

Des de l'ICE de la Universitat de Barcelona, un equip coordinat per Navarro ha portat a terme una anàlisi crítica del marc curricular de la Reforma a Catalunya des d'una perspectiva intercultural. De publicació recent (1994), proporciona alguns elements d'anàlisi del currículum explícit i ocult de la Reforma i senyala que si bé el marc definit per l'ordenació curricular és prou ampli i ambigu per permetre la inclusió, tant d'una àrea concreta o transversal com de qualsevol tema d'educació multicultural o inter-

---

(3) En canvi, als EEUU s'acostuma a utilitzar el terme «multicultural» per al ludir a tots els models educatius que es desenvolupen en una població diversa culturalment. Vegeu, per exemple, els paradigmes multiculturals descrits per Banks (1989).

(4) Vegeu, per exemple, l'obra de Jordán (1992).

(5) Vegeu els textos d'Alegret (1992), Besalú i Paladàuries (1994) o Navarro (coord.) (1994) com a exemple.

cultural, en línies generals no pot considerar-se multicultural ja que se centra en l'occidentalisme cristià i la identitat catalana que dibuixa té un aire marcadament essencialista (p. 17).

Boogerman (1993), en una investigació sobre l'anàlisi del discurs del Programa d'Educació Compensatòria, indica l'existència de contradiccions (un discurs assimilacionista al costat d'un altre de pluralisme cultural) i en general una certa vaguetat de plantejaments (p. 38).

Al nostre parer, la valoració i el reconeixement de la diversitat cultural que aporten els immigrants estrangers transcorren en un discurs paral·lel i, de vegades, en conflicte amb els processos de consolidació de la identitat cultural catalana que havia estat afectada seriosament per situacions polítiques adverses i per una forta immigració.

És cert que en el "pla interdepartamental d'Immigració. Balanç i perspectives" (1994) la Generalitat de Catalunya intenta respondre coordinadament al repte social que les noves migracions estan promovent. La promoció dels drets de la persona immigrant, la seva integració plena en la nostra societat, la participació activa en la constitució del país que ha escollit per viure, la normalització evitant discriminacions i procurant que es beneficiï dels serveis, programes i actuacions existents en la societat, la globalitat en les actuacions realitzades i, finalment, la subsidiarietat de les institucions públiques que han de promoure la pròpia iniciativa i la capacitat de resposta dels immigrants, figuren com a principis en què ha de basar-se l'esmentat Pla (pp. 206-207). Sembla, doncs, que en aquest punt responen a les condicions senyalades per Perotti (1989) per a la construcció d'un projecte educatiu intercultural. Tanmateix, en el desenvolupament dels Programes d'acció apareixen com a mínim dos elements que ens haurien de fer reflexionar.

a) Es reconeix que el Programa d'Educació Compensatòria està orientat al treball prioritari «amb nens i nenes amb risc de marginació social» entre els quals s'inclouen els que pertanyen a minories ètniques i culturals. Aquesta vinculació redueix l'acció educativa a un grup determinat, no a tot l'alumnat. El programa d'educació multicultural queda així estretament associat a un col·lectiu.

Això pot haver produït un efecte no volgut -si més no, així és com s'indica explícitament- per la Generalitat: la consideració de la immigració com «un problema» i no com un element enriquidor.

2) Focalitzar la cultura sobre la dimensió lingüística comporta també una desviació, respecte de l'informe Perotti, del Projecte educatiu intercultural. Aquesta focalització és comprensible quan es viu el risc d'una absorció lingüística, produïda per la situació de diglòssia patida per

la llengua catalana durant tants anys. Tanmateix, no deixa de tenir, igual que en el cas anterior, seqüeles importants per a la comprensió, en la pràctica, de l'educació intercultural.

En la investigació per enquesta que hem realitzat, tots dos aspectes s'han vist confirmats. La principal preocupació del professorat que treballa en aules multiculturals és el domini de la llengua d'aprenentatge per part del nen o nena. D'aquí que quan aquest problema s'ha solucionat, aquestes aules «no són diferents» d'altres on hi ha un alumnat uniforme en ètnia i cultura. El professorat afirma que només s'estableixen programacions diferencials en els casos en què l'alumnat tingui desconeixement de la llengua d'aprenentatge (català o castellà). La major part de peticions d'ajuda i recursos van encaminades a la solució d'aquesta problemàtica lingüística de l'alumnat. També s'ha pogut confirmar en la investigació etnogràfica aquesta mentalitat en alguna de les escoles estudiades, així com la consciència de la diferència com a dèficit que dificulta l'accés a la cultura majoritària. La percepció de l'alumnat immigrant com «culturalment divers» és força dèbil entre el professorat.

En resum: si volguéssim caracteritzar els models d'educació multicultural evidenciats a les aules diríem que a la majoria s'hi descobreix la tendència cap a una afirmació hegemònica de la cultura del país d'acollida. Dels models assimilacionista i compensatori, aquest darrer és el que sembla que emergeix amb més claredat. Es pot apreciar la incorporació (molt escassa en la realitat escolar estudiada) d'alguns materials oferts pels centres de recursos i pel propi programa d'Educació Compensatòria, que permeten una certa aproximació a la cultura del grup magribí. Aquesta consideració no es pot estendre sense més ni més a la caracterització global de la vida a l'escola. Mentre un dels centres es defineix per la marginació que viu el seu alumnat (la qual cosa reforçaria el model compensatori), una altra escola, sense negar aquest fet, presenta una consciència més forta de la seva multiculturalitat, la qual cosa facilita la integració cultural[6] dels seus alumnes.

Malgrat la tònica general, existeixen experiències que denoten la possibilitat d'apropar el discurs teòric sobre la interculturalitat al discurs de la vida. Així ho hem pogut constatar com a mínim en un dels tres centres estudiats. Vegem la descripció sintètica d'aquesta escola:

«Se autodefine como una escuela catalana abierta a la multiculturalidad. En este pequeño centro el ambiente familiar faci-

(6) Entenem el terme integració com l'acceptació dels registres culturals de la cultura del país d'acollida, sense renunciar als propis.

lita la densidad y riqueza de relaciones interpersonales entre los diferentes grupos étnicos. Cultiva el diálogo intercultural y lo expresa de múltiples formas, en especial a través del ambiente material, del clima de la escuela y de las diversas actividades que se realizan a este nivel. En este diálogo, se incluyen las familias y otros miembros de la comunidad educativa. Su máxima preocupación no es académica sino educativa.» (Bartolomé -coord.-, 1994, p. 664).

Forces que impulsen l'educació multicultural

Possiblement, la força més important ja s'ha posat en relleu a l'apartat anterior: la sensibilitat social d'un important col·lectiu dins d'aquesta població que, unida a la seva capacitat d'organització associativa, ha anat originant diversos moviments i grups a favor de les minories culturals i, en especial, a favor dels grups procedents del Tercer Món.[7]

El professorat no roman aliè a aquests moviments. L'escala d'actituds davant l'educació multicultural que hem elaborat i passat a una mostra de 254 professors de Primària de Barcelona, ens ofereix una distribució de puntuacions totalment ajustada a la Llei Normal, amb una puntuació mitjana que revela una actitud lleugerament superior a la mitjana prevista.[8] És a dir, en principi, dins d'una gran variabilitat hi ha una actitud més favorable cap a l'educació intercultural. En la investigació etnogràfica hem comprovat que si bé els professors es distingeixen, en la seva majoria, per trobar-se força lluny d'haver interioritzat un model educatiu multicultural, s'aprecia en ells una preocupació i un interès autèntics pels seus alumnes, inclosos, per descomptat, els alumnes immigrants.

Llevat d'alguna excepció, dins de l'aula i de l'escola no s'han trobat conductes que expressin discriminació clara envers alumnes immigrants. Ben al contrari, en alguns professors hem descobert pautes de discriminació positiva cap a ells ja que els atorguen més atenció o premien

(7) En aquest aspecte cal senyalar la funció modesta però decidida a favor de la promoció d'estudis i investigacions sobre el tema, tant per part de la Universitat Autònoma com de la nostra.

(8) La puntuació mínima possible de l'escala era de 24 i la màxima de 120, mentre que la de 82 seria la que demostraria una actitud indiferent. A la nostra mostra la puntuació mínima és de 51, la màxima de 115, la mitjana de 88,17 i la desviació típica d'11,5. Com es pot veure, l'escala ens permet mesurar la variabilitat en actituds davant l'educació multicultural.

els seus avanços. Una altra qüestió, com veurem més endavant, és l'existència de plantejaments etnocentristes que de fet poden afavorir processos d'aculturació, basats en el desarrelament de la pròpia cultura i l'assimilació de la cultura dominant.

És unànime la percepció d'un nivell molt alt d'escolarització dels fills d'immigrants estrangers. Els documents de la Generalitat afirmen que és pràcticament total. La dificultat de comprovar aquesta afirmació rau en el fet que no comptem amb un cens fiable de la població immigrant, donat l'alt percentatge d'irregulars encara existents. Malgrat tot, les persones en contacte amb el tema -com poden ser els mestres del Programa d'Educació Compensatòria- coincideixen a afirmar l'escolarització dels fills d'immigrants estrangers com una fita assolida. L'acció d'aquests mestres, la realització a Barcelona del Programa «Educació en la Diversitat», iniciat el curs 88-89 i auspiciat per la Diputació de Barcelona i la política del Departament d'Ensenyament, sempre disposada a admetre per a la seva escolarització qualsevol nen resident a Catalunya, amb independència de l'estat jurídic dels seus pares, han afavorit aquesta escolarització. Sens dubte, l'existència d'un sistema escolar que aculli tota la població -sense segregacions fonamentades en l'origen cultural- constitueix un dels elements previs i fonamentals per a una educació intercultural.

Existeixen ja algunes experiències orientades cap a un model d'educació intercultural. Tot i que de les nou aules en les quals s'ha realitzat una observació participant només en una d'elles apareix un model clarament intercultural, aquesta dada ens permet obrir un camí d'esperança. Es tracta d'anar creant espais -encara que siguin petits- per treballar en la línia que pretenem assolir. Vegem com es descriuen sintèticament els trets que caracteritzen el clima educatiu intercultural trobat:

«Esta clase se define por un modelo educativo fundamentalmente dialógico, basado en el afecto mutuo, el reconocimiento de la riqueza y posibilidades de los alumnos y la interacción permanente de la profesora con cada uno de ellos. Se da una adaptación al ritmo de los escolares y un seguimiento personalizado de sus procesos. Faltan, sin embargo, estrategias de individualización más estructuradas, lo que puede dificultar la adaptación real. Aunque se han realizado actividades multiculturales puntuales, la multiculturalidad es vivida más bien como un eje transversal que atraviesa el quehacer habitual de los alumnos, aprovechando las diferentes experiencias de los niños como enriquecimiento para todos los demás. La inmersión en catalán no ha cortado este proceso comunicativo, altamente interactivo, que promueve la profesora. El orden en la organización del tiempo y del trabajo van

orientados a su interiorización por parte de los niños, dentro de un clima cálido y de respeto mutuo. La interacción permanente con registros positivos (hay un continuo refuerzo verbal) previene cualquier desviación, por lo que no se precisan en general castigos. Hay una cierta discriminación positiva a favor de los niños inmigrantes. No se captan elementos referidos al rendimiento que actúen como diferenciadores entre alumnos inmigrantes y no inmigrantes. De los cinco alumnos minoritarios, sólo Abel, recién llegado, tiene un insuficiente en catalán, superando el resto de áreas. Su incorporación a la cultura de acogida no les dificulta el hablar con naturalidad de su país de origen y de sus costumbres.» (Bartolomé, op. cit., pàg. 773).

Que a la resta d'aules estudiades no es doni un model intercultural no vol dir que no s'hi percebin elements que promoguin la via d'una educació intercultural. El treball en aquestes escoles ens ha permès de detectar l'existència d'uns certs recursos proporcionats per la Generalitat, sovint canalitzats a través del Programa d'Educació Compensatòria o en forma de beques, ajudes, subvencions, etc. i que faciliten la tasca del professor o una major participació de les minories culturals a les tasques escolars quotidianes. A més, ens sembla que si bé la investigació realitzada sobre el nivell d'integració a les aules dels nens culturalment minoritaris revela una proporció més gran d'aquesta mena de nens entre els poc o mal integrats, també s'ha descobert una riquesa de relacions interculturals en els moments informals de l'escola que permeten augurar una major «normalització» en l'articulació social dels diversos col·lectius. Davant d'aquest horitzó optimista, existeixen postures tancades -que no podríem dir que són majoritàries- respecte de determinats grups ètnics i culturals (per exemple, els gitanos o magribins).

Finalment, la mateixa elaboració del Pla Interdepartamental d'Immigració constitueix en si mateixa un treball per coordinar esforços, per donar un marc global a totes les respostes brindades al tema de la migració. Aquest afany, tot i ser molt positiu, té tanmateix un element que podria interferir negativament amb una proposta educativa intercultural: la seva reducció a un població determinada. A l'apartat anterior ja n'hem assenyalat altres elements crítics.

Quines forces frenen l'educació intercultural? Quines són les debilitats del sistema?

Com ja s'ha indicat en plantejar la interculturalitat a Catalunya, cal buscar les forces que

frenen un projecte educatiu intercultural en primer lloc dins del marc global que presideix les relacions internacionals i que ha donat lloc a una profunda asimetria econòmica i social entre països. Les noves migracions -així ho assenyalen l'informe PNUD (1992) i l'informe al Club de Roma de King i Schneider (1991)- estan promogudes en gran part per aquesta situació de desigualtat estructural que va obrint una bretxa cada cop més ampla entre països rics i pobres, i que provoca un èxode cap als primers d'aquells que no tenen res a perdre... perquè res no tenen. Aquest quart grup d'immigrants estrangers a què al·ludia l'informe del col·lectiu IOE (1992), en arribar al primer món no assoleix el desitjat alliberament de la pobresa. Juliano (1993) ens parla més aviat d'un desplaçament cap avall. Això vol dir que en abandonar el seu lloc d'origen perden el pes, el prestigi i el reconeixement (poc o molt) de què gaudien per la seva inserció en les xarxes familiars concretes. En alguns casos significa que el nivell d'estudis i qualificació professional no correspon amb el lloc de treball que es troba aquí. Això apareix de manera més clara en el grup llatinoamericà.

La vinculació (real o percebuda) entre minoria ètnica i marginació pot tenir conseqüències importants a l'hora de plantejar l'educació intercultural.

Una d'aquestes conseqüències seria estendre la marginació sòcio-econòmica a la cultura dels qui viuen aquesta marginació. Entraríem de ple en el procés de legitimar una sola cultura -la dominant- consolidant d'aquesta manera l'asimetria cultural. L'assimilació constituiria el model educatiu utilitzat des d'aquest enfocament. En molts treballs realitzats a Catalunya s'insisteix en el model assimilacionista observat des de les orientacions oficials i des d'alguns sectors de la societat. Referent a això, és força expressiu el comentari d'una professora dels centres estudiats:

«Són ells (els immigrants) els que han d'adaptar-se a nosaltres, no a l'inrevés».

Com hem indicat, el model compensatori també ha arrelat profundament -dins del mateix enfocament global- i en especial a nivell lingüístic.

Aquest és un obstacle fonamental en l'educació intercultural. Com podem parlar de diàleg en una societat que margina i que està fortament marcada per la violència estructural? Per superar-ho caldria una voluntat de lluitar contra les causes estructurals de la marginació generant processos integradors dels diversos grups socials i transformacions més profundes del nostre model econòmic actual. Un primer pas seria plantejar una conscienciació a nivell social d'aquesta situació d'injustícia estructural. En l'àmbit social s'observen algunes respostes en aquest sentit. En el camp de

l'educació, l'experiència de Samba Kubally en l'educació d'adults se situa en l'enfocament sòcio-crític. L'elaboració d'alguns materials antiracistes, el treball d'algunes ONGs a Catalunya i de grups d'educadors que pretenen l'elaboració de materials, la creació de tallers i la promoció de manifestos a favor dels drets dels immigrants, pot ser també exponent d'una lluita encara poc estesa.[9] Ara bé, ens sembla que en general no hi ha evidència -si més no a la nostra investigació ho hem constatat així- de processos conscienciadors ni a nivell d'escola ni a nivell d'aules.

Aquest procés -comú, d'altra banda, als diversos règims neoliberals d'Europa- s'accentua per l'existència d'una situació d'afirmació nacional que podria conduir, si no s'equilibra adequadament amb una política que situï aquesta afirmació en un marc d'obertura, a una certa encapsulació ètnica i a les seves expressions més perilloses: l'etnocentrisme i el racialisme.[10]

(9) L'actual campanya a favor del 0,7% recolzada per tants joves i la sensibilització cap a un voluntariat fora de les nostres fronteres, expressen, més enllà de la discutida eficàcia d'aquesta mena d'accions, d'una banda la voluntat per fer front a les respostes massa insolidàries dels poders polítics i, de l'altra, la d'expressar la solidaritat amb gestos concrets.

(10) Aquest terme s'ha utilitzat per senyalar la ideologia racista que és a la base de la conducta racista i xenòfoba.

Com senyala Juliano (1993, pp. 36-38), «el modelo de nacionalismo de base funcionalista que ve a cada sociedad como homogénea, coherente y estática» i que tendeix a transmetre's a través de l'escola «da bases para el rechazo de la convivencia con culturas diferentes, a las que se ve como una amenaza de desintegración de la propia». Algunes actituds d'intolerància davant d'allò que és culturalment divers se situarien en aquest context. Les recerques realitzades a Catalunya sobre l'etnocentrisme dels llibres de text en revela l'existència. Ara bé, a la nostra investigació hem observat la utilització d'aquest recurs a les escoles que arriba a convertir-se en una guia permanent del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per això no és d'estranyar l'absència pràcticament total d'elements multiculturals en el currículum.

D'altra banda, a l'Informe de Girona se'ns adverteix: «la situació dels immigrants és, en principi, d'igualtat de drets, però a la pràctica es produeixen importants discriminacions. Una causa -potser la més significativa- d'aquestes discriminacions és l'actitud amb què es contempla el fenomen de la immigració, tant pels poders públics com pels mitjans de comunicació, pels operadors i interlocutors socials i, inclús, per la mateixa societat. El racisme i la xenofòbia són fenòmens preocupants, encara que minoritaris. A les enquestes és molt reduït el nombre de per-

BEST COPY AVAILABLE

sones (al voltant d'un 5%) que es declaren obertament racistes. Malgrat això, a les mateixes enquestes és molt més significatiu el nombre de ciutadans que no voldrien tenir un africà per veí, que consideren que els immigrants treuen llocs de treball que correspondrien als nacionals o que associen immigració amb delinqüència».

Mentre existeixin dificultats reals per a la inserció legal de grups culturals minoritaris, haurem de reconèixer que l'educació intercultural continua situant-se en un terreny clarament utòpic. Perquè, ¿com podem parlar d'un procés dialògic entre cultures, basat en la reciprocitat d'intercanvis i en la solidaritat operativa, quan els alumnes que no tenen la documentació adequada acaben la seva escolarització sense credencials oficials que els obrin la continuïtat dels estudis i el món del treball? ¿I què passa amb els estudiants de la segona generació? ¿Com els afecta la precarietat dels llocs de treball que es viu en aquestes latituds?

En la investigació realitzada sobre els valors culturals dels nens procedents d'algunes cultures minoritàries, contrastats comparativament amb els que apareixen en els nens autòctons, els valors de producció i els socials, així com els de desenvolupament, apareixen en un lloc destacat, després dels vitals. Aquest creixement en certa mesura sorprenent dels valors de producció (que expressen una mentalitat de la possessió d'origen clarament consumista) podria explicar-se en part per la vivència de situacions sòcio-econòmiques deficitàries que porten a desitjar el que no es té, però també pel contagi de la cultura de consum, fermament instaurada a la nostra societat. Ser «com els d'aquí» vol dir utilitzar les mateixes marques de productes i entrar a la roda del consumisme.

Cap a on hauríem de dirigir els nostres esforços?

Existeixen unes condicions perquè pugui donar-se un projecte educatiu intercultural que nosaltres, analitzant críticament les senyalades per Perotti des de la nostra conjuntura actual, hem sintetitzat en cinc.

1. Tenir voluntat política d'integració.

2. Avançar cap al reconeixement del caràcter pluricultural de la societat.

3. Desenvolupar polítiques educatives, socials i culturals de conjunt.

4. Repensar el paper i el funcionament de la institució escolar.

5. Estimar la importància dels valors en les accions encaminades a construir un nou teixit social.

Si cadascuna d'aquestes condicions és fonamental per a la construcció d'un projecte educatiu intercultural, vàlid per a **totes** les persones que viuen i treballen a Catalunya, nens, joves, adults i ancians, queda clar que l'escola no pot ser l'únic espai socialitzador en què es desenvolupi aquesta situació: la llar familiar, el barri i els seus centres associatius, de lleure, d'esplai, les escoles bressol, les escoles, els centres de formació professional, els centres d'educació superior, els programes d'educació d'adults, les residències, els mitjans de comunicació social, els llocs de creació artística, els centres de producció i el plantejament de formació permanent que s'hi fa, les associacions, sindicats, partits, tota la ciutat, en suma, constitueixen plataformes privilegiades per anar establint una educació intercultural, basada en el respecte i la valoració de la diversitat cultural, en el diàleg entre diversos grups culturals, en la recerca d'uns valors comuns que ens vagin consolidant i articulant, en l'intercanvi cultural i en l'aportació fructífera a una cultura que es construeix incessantment i que expressa la nostra manera de ser i de situar-nos davant la vida.

És això una utopia inassolible? Perquè no ho sigui, cal que a totes aquestes plataformes s'arbitrin mitjans per denunciar els brots de racisme, per anar lluitant contra la desigualtat estructural que fa inviables els pressupòsits anteriors, contra tota forma d'imposició no democràtica del poder i de tota forma de repressió de les llibertats que proclamem. En una paraula, que s'incorpori a l'enfocament intercultural, com a fase prèvia i necessària, un plantejament crític que reconegui les arrels profundes de la nostra situació actual de desigualtat social i que lluiti per superar-les.

La investigació realitzada a les escoles i en l'estudi posa de manifest la urgència de treballar en una direcció triple:

a) Partir de les necessitats formatives del professorat. Aquestes emergeixen de la seva escassa percepció de les implicacions que té la multiculturalitat en l'àmbit educatiu; l'alta correspondència en alguns casos entre els models de centre i els climes i estils d'aprenentatge a l'aula, entre l'enfocament i la intencionalitat educatives, les estratègies emprades i els materials empleats, entre els models educatius i els seus efectes en el rendiment i en els processos d'aculturització. Cal caminar cap a una transformació del currículum que progressivament ens condueixi no només a enfocaments interculturals sinó a un plantejament sòcio-crític que permeti qüestionar les actuals condicions de la nostra societat occidental i avançar cap a pràctiques socials, polítiques i econòmiques més justes. Això suposa treballar la competència cognitiva del professorat en la temà-

tica multicultural i, finalment, aprendre a elaborar dissenys curriculars adequats comptant amb els recursos i els materials necessaris, així com la competència en estratègies pedagògiques com ara l'aprenentatge cooperatiu o les agrupacions flexibles. La dimensió organitzativa, així com la creació de climes adequats d'aprenentatge, constitueixen assignatures pendents a força escoles.

Des de l'experiència constatada a la investigació etnogràfica, s'evidencia la necessitat d'arribar a establir una metodologia clara de l'aprenentatge del català i del castellà per a estrangers que no pot quedar a mans de la bona voluntat del professorat.

Això suposa un suport tècnic i permanent en aquells centres on s'incorporin aquests nens i nenes i evitar que la ignorància total o parcial d'aquestes llengües es constitueixi en «el problema» de l'educació intercultural. Les estratègies organitzatives i metodològiques podrien ser diverses i des de l'Administració s'hauria d'encoratjar qualsevol iniciativa creadora que portés els immigrants a un domini d'amb-dues llengües tan de pressa com fos possible. D'altra banda, es podria fomentar la presència de classes d'àrab (ja que la minoria que el parla és la més nombrosa) a tots els centres que tenen nens amb aquest idioma com a llengua materna. Recordem que en el sistema escolar suec és possible iniciar-se en l'alfabetització dins de l'escola fins en seixanta llengües, segons la llengua materna del nen i la lliure elecció dels pares. L'eficaç tasca del centre Bayt Al-Thaqafa organitzant classes extraescolars d'àrab per a alguns centres es revela insuficient. Totes aquestes iniciatives exigeixen una revisió de les plantilles del professorat incloent-hi professorat que pertanyi a les cultures i llengües existents a la comunitat escolar.

b) Fomentar la participació de les famílies a les activitats escolars. Ens sembla que l'Associació de pares, les reunions dels professors amb ells i fins i tot l'entrevista personal amb el tutor constitueixen mitjans excel·lents per enfortir una xarxa d'intercanvis i de coneixement mutus que vagi articulant el teixit social. Cal tenir una cura especial que en aquestes relacions no es consolidi l'asimetria sòcio-econòmica existent ni es doni peu a construir i a arrelar l'asimetria cultural. Veiem la necessitat de cultivar una major presència dels pares d'aquestes minories en els consells escolars, en la participació activa en el centre, setmanes multiculturals, tallers, etc.

Com que els nostres companys de Tribuna han formulat també les seves propostes, els deixem que continuïn plantejant-se interrogants a partir dels quals formulin també les seves pròpies respostes.

Referències bibliogràfiques

ALEGRET, J.L. (1992): «Racismo y educación», a Fermoso, P. (ed.): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, pp. 93-100.

ANÒNIM (1991): «Samba Kubally. Dos historias de una escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, 196, pp. 30-34.

BANKS, J.A. I LINCH, J. (1986): *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart and Wiston.

BANKS, J.A. I BANKS, CH. (1989): *Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

BARTOLOMÉ, M. (1991): «Marginación y diferencia sociocultural: aproximación educativa al problema», a Jiménez, C.: *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson, pp. 53-87.

BARTOLOMÉ, M. (1992): «Diseños y metodología de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural», *X Congreso nacional de Pedagogía*. Volum II. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 647-674.

BARTOLOMÉ, M. (1993b): «Una propuesta educativa en la revolución mundial». Madrid: Doc. IEPS. Monografia, 14.

BARTOLOMÉ, M. (1993): *Diferenciació ètnica i educació multicultural*. Material Policopiat. Barcelona: Universitat de Barcelona.

BARTOLOMÉ, M. (coord.) (1994): *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria*. Informe final al CIDE. Madrid: text policopiat.

BESALÚ, X. I MARQUÈS, S. (1994): Pedagogia i diversitat cultural, a DDAA: *Sobre Interculturalitat*. Documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre interculturalitat. Girona: Fundació SERGI.

BESALÚ, X. (1994): *L'escolarització d'alumnes immigrants estrangers. El punt de vista de l'administració educativa catalana*. Comunicació presentada al II Congrés Català de Sociologia.

BUXARRAIS, R. I ALTRES (1991): *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona: Rosa Sensat/MEC.

CODINA, M.T. (1991): «Educación de la diversidad» *Cuadernos de Pedagogía*, 196, pp. 27-28.

COL·LECTIU IOE (1992): *La immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis, pp. 117-134.

COMISSIÓ D'ASSOCIACIONS I ORGANITZACIONS NO GOVERNAMENTALS DE LES COMARQUES DE GIRONA (1992): *L'informe de Girona: 50 propostes sobre immigració*. Document núm 27. Centre UNESCO de Catalunya, 77.

DELAS I UGARTE (1992): «La violencia estructural», a DDAA:

Sobre Interculturalitat. Girona: Fundació SERGI/Programa Trama, pp. 35-60.

DENIA, GIRO I NAVARRO (1987): *Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'Història*. Barcelona: ICE/PPU.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1993): «Informe sobre el treball social amb immigrants estrangers a la província de Barcelona».

ESCRIBANO, A. (1993): «Educación intercultural: intervenciones en la escuela», *Cuadernos de la Fundación Santa Maria*, Madrid, 11, pp. 7-20.

ETXEBARRIA, F. (1992): *Interpretaciones del interculturalismo en Europa*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Volum I. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 39-65.

FERRER, F. (1992): «La educación intercultural en Europa», a Fermoso, P. (ed.): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, pp. 117-127.

FOSTER, P. (1990): *Policy and Practice in Multicultural and Antiracist Education*. Londres: Routledge.

GALINO, A. i ESCRIBANO, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Apuntes IEPS, núm 54. Madrid: Narcea.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1994): *Pla Interdepartamental d'Immigració*. Barcelona: Departament de Benestar Social.

GILL, D. MAYOR, B.; i BLAIR, M. (1992): *Racism and Education. Structures and strategies*. Londres: Sage Publications.

JORDAN, J.A. (1992a): *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.

JORDAN, J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

KING, A. i SCHNEIDER, B. (1991): *La primera revolución mundial*. Barcelona: Plaza y Janés.

LEMING, J.S. (1992): «The Influence of Contemporany Issues curricula on School-aged youth», *Review of Research in education*. AERA, 18, pp. 111-161.

LYNCH, J. (1992): *Education for citizenship in a multicultural society*. Londres: Cassell.

MARCELO, G.C. (1992): «Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación Inicial del Profesorado». *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca, pp. 501-535.

MUÑOZ SEDANO, A (1993): Programas y modelos de educación intercultural, *Cuadernos de la Fundación Santa Maria*, Madrid, 11, pp. 43-54.

NAVARRO, J.M. (Coord.) (1994): *Anàlisi crítica del marc curricular de la reforma des d'una perspectiva intercultural*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona, Papers de treball. Materials experimentals.

PASCUAL I SAUC, J. (1993): *La immigració estrangera a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

PEROTTI, A. (1989): *Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales*. Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Proyecto núm 7. Cuaderno núm. 65. Fundación Encuentro, pp. 47-158.

PNUD (1992): *Desarrollo humano: Informe 1992*. Bogotà: Tercer Mundo Editor.

SIGUAN, M. (1992): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.

DDAA (1992): *Sobre interculturalitat*. Documents de treball de la Segona Escola d'Estiu sobre Interculturalitat. Girona: Fundació SERGI.

Paraules clau

Educació intercultural
Educació compensatòria
Assimilació
Educació en la diversitat
Diferència
Racisme
Minoria racial
Marginació

Abstracts

Este artículo pretende introducir el espacio de reflexión crítica que representa la Tribuna señalando los cuatro interrogantes que guían la aportación de los participantes en ella. ¿Cómo se entiende, desde Cataluña, la educación intercultural? ¿Qué fuerzas la están impulsando? ¿Qué fuerzas la frenan? ¿Cuáles son las debilidades del sistema? ¿Hacia dónde habríamos de dirigir nuestros esfuerzos?

En el primer apartado se constata una cierta contradicción entre el discurso teórico de los estudiosos y el discurso de la Administración y el de la propia práctica educativa. En el análisis de los modelos educativos encontrados en las aulas se descubre la tendencia hacia una afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.

Entre las fuerzas para impulsar la educación intercultural se encuentra prioritariamente la sensibilidad animada por los estudios, movimientos, organizaciones, cursos y escuelas de verano.

También el Programa de Educación Compensatoria, el «Programa de Educación en la Diversidad» y la misma actitud de la Administración catalana han favorecido la escolarización de las minorías culturales.

El Plan Interdepartamental de Inmigración constituye en sí un trabajo para coordinar esfuerzos y dar un marco global a las respuestas parciales.

Ahora bien, la pobreza de origen de un colectivo de inmigrantes y la existencia de una minoría culturalmente diferenciada han determinado una fuerte asociación entre el hecho de la marginación y el hecho de la diversidad cultural. La asimetría cultural impide una verdadera educación intercultural.

Nuestros esfuerzos habrían de dirigirse a crear condiciones para un proyecto educativo intercultural, centrarnos fundamentalmente en la formación del profesorado y en concreto en la revisión de su forma de enseñanza-aprendizaje, estilo de comunicación y tipo de disciplina, esenciales para crear una auténtica educación intercultural.

Cet article vise à introduire l'espace de réflexion critique que représente la Tribune en signalant les quatre interrogations qui guident l'apport des participants. Comment comprend-on, en Catalogne, l'éducation interculturelle? Quelles sont les forces qui l'impulsent et les forces qui la freinent? Quelles sont les faiblesses du système? Vers quoi devraient tendre nos efforts?

Sur le premier point, on constate une certaine contradiction entre le discours théorique des chercheurs, le discours de l'administration et la pratique éducative. L'analyse des modèles éducatifs trouvés dans les classes révèle la tendance à une affirmation hégémonique de la culture du pays d'accueil.

Parmi les forces qui impulsent l'éducation interculturelle citons en priorité cette sensibilité entretenue par les études, les mouvements, les organisations, les cours, les cours d'été, etc.

Le programme d'éducation compensatoire, le programme de l'éducation dans la diversité et l'attitude de l'administration catalane ont également favorisé la scolarisation des minorités culturelles.

Le plan interdépartemental d'immigration constitue en soi un travail pour coordonner les efforts et donner un cadre global aux réponses partielles.

La pauvreté d'origine d'un collectif d'immigrants et d'une minorité culturellement différenciée a toutefois conduit à établir une forte association entre marginalisation et diversité culturelle. L'asymétrie culturelle empêche une véritable éducation interculturelle.

Nos efforts devraient tendre à créer les conditions d'un projet éducatif interculturel et être axés fondamentalement sur la formation du corps enseignant, concrètement sur la révision du modèle d'enseignement-apprentissage, du style de communication et du type de discipline, des aspects essentiels pour créer une authentique éducation interculturelle.

The aim of this article is to introduce the space for critical analysis represented by the Forum and pose the four questions which lie behind the contributions of the people taking part in it. What is meant by intercultural education in Catalonia? What are the forces moving it forward? What are the forces holding it back? Where should we direct our efforts?

On the first point, there is a clear contradiction between the theoretical discourse of the experts and the discourse of the administration and of educational practice. When we analyse the educational models found in classrooms, we discover a tendency towards a hegemonic affirmation of the culture of the host country.

Among the forces which move intercultural education forward, the most important one we find is the awareness inspired by studies, movements, organisations, courses, summer schools, etc.

The Compensatory Education Programme, the «Education in Diversity» Programme and the attitude of the Catalan administration itself have favoured the schooling of cultural minorities.

The Interdepartmental Immigration Plan is in itself an attempt to coordinate efforts and provide a global framework for partial answers.

But the material poverty of an immigrant group and a culturally differentiated minority has established a powerful association between the fact of exclusion and the fact of cultural diversity. Cultural asymmetry stands in the way of genuine intercultural education.

Our efforts must be aimed at creating conditions for an intercultural educational project, focussing fundamentally on teacher training and specifically on a review of their form of teaching-learning, style of communication and type of discipline, all essential for creating genuine intercultural education.

Catalunya davant l'educació intercultural

José A. Jordán*

No hi ha dubte que des del punt de vista fàctic Catalunya és una societat multicultural. Parlarem d'aquesta realitat a la primera part d'aquesta contribució. Un tema ben diferent és si Catalunya està impulsant, i fins a quin grau, una educació intercultural en consonància amb la seva composició sòcio-cultural plural. Tot i que no és senzill proporcionar en aquestes escasses pàgines una resposta detallada i, per tant, exacta en aquesta qüestió, sí que creiem poder oferir una visió panoràmica del que està succeint en aquest àmbit en la societat catalana. Així mateix, un discurs sobre aquesta temàtica no quedaria tancat, si més no lògicament, si no assajàvem també uns breus suggeriments sobre les possibles direccions cap a les quals podria orientar-se prioritàriament els esforços en pro d'una educació intercultural més intensa i profunda.

Sobre la realitat multicultural de Catalunya

Catalunya, especialment en determinades dècades d'aquest segle, s'ha caracteritzat per constituir un focus d'immigració constant, fins al punt que més de les dues terceres parts dels sis milions que formen avui l'actual població catalana estan formades per immigrants o per descendents d'aquests. Si fins als anys 80 el corrent migratori provenia de diversos indrets d'Espanya, a l'última dècada ha estat especialment prioritària la immigració extrapeninsular. En aquest sentit, per perfilar més nitidament aquest panorama multicultural ens poden ajudar algunes xifres.

a) Segons els padrons municipals de 1986, dues terceres

---

*José Antonio Jordán, nascut a Saragossa l'any 1953, és diplomat en Magisteri i doctor en Pedagogia. Actualment és professor titular de Teoria de l'Educació a la Universitat Autònoma de Barcelona. Estudiós del tema de l'Educació Intercultural, ha escrit a més de diversos capítols de llibres i articles sobre aquesta temàtica, dos llibres relativament recents. El primer, *Educació Multicultural* (Barcelona: Ceac, 1992) va ser guardonat amb el Premi Josep Pallach l'any 1991. El segon, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado* (Barcelona: Paidós, 1994) és el resultat d'una investigació, també premiada, en aquest cas per la Fundació Cultural de la Caixa de Sabadell. En el camp de la seva dedicació investigadora es pot destacar la seva participació, en qualitat d'investigador principal, en la recerca «L'Educació Intercultural a Catalunya», realitzada sota la direcció del Dr. Jaume Sarramona, per encàrrec del Departament d'Ensenyament (1992/94).

Adreça professional: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona. Edifici B. 08193 Bellaterra (Barcelona).

parts de la població catalana actual ha nascut a Catalunya (és a dir, uns quatre milions), mentre que la tercera part restant (dos milions) ha nascut a diversos llocs d'Espanya o de l'estranger.[1]

b) Al voltant de 100.000 immigrants -més o menys segons les fonts- de procedència estrangera, constituirien el global de persones legalitzades actualment, és a dir, un 1,6% de la població total.[2]

c) Més concretament, els percentatges més alts d'immigrants són -sempre de manera aproximada- els següents: CEE, 38%; Magreb,[3] 22%; Llatinoamèrica,[4] 18%; Àsia, 7,5%; Àfrica negra, 6%; resta d'Europa, 4%; Nord-amèrica, 2,5%; Pròxim Orient, 1,5%; altres, 4,5%.

d) En la mateixa direcció, cal ressaltar que si dels immigrants estrangers a Catalunya al començament dels anys 70 un de cada quatre era del Tercer Món i tres del Primer Món, en començar els anys 90 gairebé dos de cada tres són del Tercer Món, la qual cosa vol dir que s'ha invertit la configuració plural de la nostra societat.

e) Els corrents migratoris no semblen haver-se aturat malgrat les polítiques de tancament, la crisi econòmica i altres factors diversos que poden haver contribuït a una certa frenada d'aquests. Per això, si més no a mitjà termini, l'increment d'aquesta darrera categoria d'immigrants no sembla que hagi de ser insignificant, entre altres raons per les entrades, en major o menor grau, d'il·legals i pels progressius reagrupaments familiars.

f) En aquesta població, ben diferent culturalment de la més veïna (interpeninsular) cal afegir el nombrós col·lectiu gitano que podríem quantificar en unes 65.000 persones[5] dins del perímetre de Catalunya.

Les dades anteriors, segons les quals un 2,6% de la població catalana és, en grau més o menys elevat, diferent ètnicament o culturalment de l'autòctona (fins i tot si en aquesta categoria s'inclouen també les persones procedents d'altres llocs d'Espanya), posen de manifest que a Catalunya es dibuixa ja una realitat multicultural digna d'atenció que

---

(1) Vegeu FISAS, V. (1994): *Les migracions. Contra l'oblit de la nostra Història*. Centre Unesco de Catalunya. Documents, núm. 31, 1994, p. 92.

(2) Vegeu De JOUVENEL, H., ROQUE, M.A. (dirs.) (1993): *Catalunya a l'horitzó 2010. Prospectiva mediterrània*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, p. 56.

(3) Convé destacar que en aquest context geogràfic al voltant d'un 90% prové del Marroc.

(4) En aquest cas, el col·lectiu més nombrós és, amb una diferència significativa, l'argentí, amb uns 3.700 residents a tot Catalunya.

(5) Vegeu SAN ROMÁN, T. (1994): *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Fundació Serveis de Cultura popular. Barcelona: Altafulla, p. 87.

encara que quantitativament és per sota de la mitjana europea (4%, aproximadament) resulta la més complexa i elevada de totes les autonomies territorials espanyoles. Dins de la geografia catalana, la distribució dels diferents col·lectius i minories està descompensada a nivell de comarques, ciutats i barris, com es podia suposar. A manera de simples exemples, destacarem les comarques del Barcelonès, Vallès Occidental, Maresme, Baix Llobregat, Osona, Gironès, Selva, Tarragonès, Segrià, etc. Pel que fa a la ciutat, a banda de Barcelona es podria destacar Mataró, Santa Coloma de Gramenet, Sant Vicenç dels Horts, Terrassa, Vic... per esmentar només alguns exemples. Finalment, no cal insistir gaire que, dins de certes poblacions, hi ha barris i escoles en què les concentracions de minories voregen la configuració de ghetto urbà, pensem només en el barri de Sant Roc a Badalona o en el casc antic de Barcelona.

Ara bé, possiblement, el que pot interessar més dins d'aquest apartat és aportar algunes dades sobre la realitat multicultural escolar de Catalunya.[6] Si d'aquest àmbit més concret seleccionem el que pot ser més significatiu per al propòsit d'aquest article, es pot destacar que:

a) En el curs 1992/93, i a més d'uns 7.000 o 8.000 nens gitanos en edat escolar, existien ja a les nostres escoles (Pre-escolar, EGB, BUP i FP) uns 12.000 nens estrangers, que en relació amb els 10.000 quantificats el curs 1991/92 denoten un considerable augment en un sol any.

---

(6) Aquest tema ha estat tractat, segons sabem, a través de dues investigacions. La primera encarregada pel Departament d'Ensenyament: «L'Educació Intercultural a Catalunya» 1992/1994, dirigida per J. Sarramona i elaborada per un equip investigador de la Universitat Autònoma de Barcelona (J.A. Jordán, J. Melich, F. Ferrer, M. Teixidó, X. Ucar), en un capítol de la qual es descriu amb notòria precisió i detall el «mapa multicultural escolar de Catalunya (amb dades de 1992). La segona ha estat realitzada per un equip d'investigadors de la Universitat de Girona (J.L. Alegret, C. Serra, J.M. Palaudàries, X. Besalú...) i s'ha centrat en el «mapa escolar de nens emigrants» de la provincia de Girona (1992/93), d'un valor notable, a més, per l'estudi etnogràfic que acompanya aquest mapa matisant-ne i complementant-ne les dades quantitatives o demogràfiques.

(7) Els augments més notables entre aquests dos cursos són, en síntesi, els següents: a) a nivell de Pre-escolar es perceben augments de gran importància (per exemple, 250%, especialment d'alumnes de l'Àfrica negra), així com d'un 50% de col·lectius magribins, llatinoamericans, àrabs d'àmbit asiàtic...; b) a nivell d'EGB, els augments són menys pronunciats, tot i que en l'alumnat de l'Àfrica negra s'observa també un increment d'un 80% i en el llatinoamericà d'un 30%; c) al BUP la variació és més modesta en relació a l'alumnat procedent dels països africans, però no en els d'origen llatinoamericà, mentre que a l'FP, per contrast, s'observen unes diferències apreciables en alça en relació als alumnes magribins matriculats.

Aquest increment tan elevat (gairebé un 20%)[7] no té perquè repetir-se any rere any, certament, tot i que per si sol no deixa de ser prou significatiu. De fet, en aquest moment no tenim les xifres paral·leles corresponents al curs 1994/95 ni, per descomptat, les de 1994/95, xifres que seria molt interessant de conèixer a l'hora de valorar les possibles tendències, a curt i mitjà termini, dels creixements de la població multicultural escolar a Catalunya. D'altra banda, les explicacions de fets demogràfico-escolars com el descrit poden ser molt diverses. Una de les causes d'aquest fenomen -o d'altres previsibles en anys successius- pot ser la incorporació, prioritàriament a través de l'etapa pre-escolar,[8] de «noves generacions» de nens minoritaris que o bé han nascut aquí a partir de les reagrupacions familiars últimes o bé han vingut de molt petits amb els seus pares. Sigui com sigui, el fet és que en aquest moment la demografia escolar multicultural de Catalunya, segurament en augment, assoleix ja unes proporcions dignes d'atenció, particularment en determinades zones, poblacions, barris... i centres escolars. Per a il·lustrar-ho i acabar aquest apartat amb una visió panoràmica, només cal portar a col·lació xifres com les següents:

(8) Les dades de la nota anterior semblen invitar a pensar que aquesta hipòtesi pot ser perfectament coherent i possible.

- El col·lectiu minoritari més nombrós continua sent l'autòcton, és a dir, el gitano (uns 8.000 nens en edat escolar), que , amb una certa dosi de paradoxa, és, tanmateix, el menys «adaptat» a les nostres institucions escolars, el que menys domina el català... i el que abandona abans la carrera acadèmica.

- A continuació destaca notablement el col·lectiu de magribins (format principalment per marroquins) amb un alumnat superior a 3.000 nens, la majoria a la franja corresponent a Primària.

- Un altre grup de gran significativitat numèrica, tot i que de contrast cultural menor, és el llatinoamericà (on destaquen els argentins), amb una xifra d'alumnes similar a la dels magribins, uns 3.000, encara que distribuïda més proporcionalment entre les diverses etapes del sistema educatiu.

- En una altra categoria poden situar-se els procedents de diversos països asiàtics, àrabs o no (libanesos, sirians, iranians, coreans, indis, pakistanesos, i en especial japonesos, xinesos i filipins). Els infants d'aquest col·lectiu, que estan escolaritzats preponderantment a Pre-escolar i a Primària, passen del miler.

- En cinquè lloc, cal esmentar el creixent contingent d'alumnes de l'Àfrica negra (senegambians i guineans, especialment): entre 400 i 500, gairebé totalment a Pre-escolar i Primària.

•Igualment és digne d'esment el conjunt d'escolaritzats procedents de l'Europa de l'Est, que tot i ésser modest quantitativament (uns 250 alumnes) va experimentar també un augment d'un 50% en els dos cursos (1991/92; 1992/93) de què tenim dades demogràfiques.

Finalment, no hem d'oblidar la categoria d'alumnes estrangers propis de l'Europa occidental (alemanys, francesos, italians...), el nombre actual dels quals voreja els 4.000, si bé, com és fàcil d'endevinar, molts d'ells estan escolaritzats en centres privats que sovint no són sinó filials del sistema educatiu del país d'origen. Al costat d'aquest conjunt d'alumnes, encara se'n pot definir un altre de «pròxim» que reuniria els procedents de diversos països desenvolupats (nord-americans, entre d'altres) i que sumen aproximadament 400.

Si provem de fer un recompte total de l'alumnat extrapeninsular per categories diferents, apareix com a resultat una distribució numèrica com la següent: a) de països habitualment anomenats desenvolupats (europeus o no): uns 4.500; b) de països menys o poc desenvolupats (africans, asiàtics...): uns 8.000; de minories autòctones minoritàries (com la gitana): uns 8.000. Totes són xifres aproximatives, però no imaginàries, ja que es basen en dades estadístiques de credibilitat reconeguda. Traduint aquestes xifres en percentatges, ens donarien un 2% (més aviat més que menys) d'alumnes culturalment diferents respecte al contingent majoritari i/o autòcton que estan cursant actualment els trams d'educació infantil i obligatòria.

No es pot negar que aquestes dades quantitatives són en bona part un motiu important a l'hora d'explicar l'interès i, de vegades, la preocupació que l'estructura multicultural social i educativa està despertant en tots els estaments de l'escola catalana (des de l'Administració... fins al professorat); tot i això, aquesta «sensibilitat» nova -viscuda, sovint, amb inseguretat i problematicitat- no és l'eco pur i simple d'aquesta realitat innegable, sinó que potser resulta més explicable si es té en compte la forma en què es percep aquest fenomen multicultural i, conseqüentment, es reacciona davant d'ell. Direm alguna cosa d'aquest tema a l'apartat següent.

L'educació intercultural a la Catalunya actual

Com ja hem insinuat, el repte que provoca la realitat multicultural descrita pot ser percebut constructivament i positivament o, ben al contrari, problemàticament. La nostra conjectura és que a la Catalunya actual, contemplada globalment, se solapen totes dues versions. D'una banda, es pot advertir un sen-

timent d'una *certa por* davant una realitat social i educativa cada cop més pluricultural, una por que s'acostuma a polaritzar en la hipòtesi que els nouvinguts -més diferents i distants culturalment- poden dificultar en cert grau el laboriós procés de recuperació, manteniment i potenciació de la identitat cultural i lingüística autòctona; o, des d'una perspectiva convergent: entorpir la integració de les noves generacions segons els projectes previstos i desitjats. Ara bé, una visió així, tan se val qui sigui que la comparteix, difícilment podrà conduir, al nostre parer, a la solució del «problema» mentre que el salt fàcil a les posicions assimilacionistes o, ben al contrari, a les seves antinòmiques segregacionistes és des d'aquesta perspectiva un perill sotjador i gairebé inevitable. En definitiva, els intents d'integracions precipitades o, ben al contrari, les actituds permissives blanes que condueixen a configuracions socials i escolars en «mosaic», no semblen ni plausibles ni eficaces a l'hora de solventar aquella problemàtica percebuda.

Però, d'altra banda, a la Catalunya actual també s'observa una inquietud en expansió en una línia de caràcter interculturalista. Una «sensibilitat» nova i oberta es fa present amb força en el clima social i educatiu. Les manifestacions massives antixenòfobes, la multiplicació dels organismes i iniciatives en defensa de les minories, el clima actitudinal que es percep en els joves universitaris en favor de la diversitat cultural i, per adduir una il·lustració final, la creixent prol·liferació de publicacions, investigacions i cursos destinats a satisfer d'alguna manera una demanda creixent dels docents sobre el que pot ser i el que ha de ser una educació intercultural... constitueixen, al nostre parer, expressions patents del desig d'harmonitzar -encara que de manera encara vacil·lant- el conreu legítim de la pròpia identitat cultural i lingüística catalana amb el respecte, l'obertura i la valoració enriquidora respecte de la resta de cultures que, inevitablement i afortunadament alhora, conformen el nostre teixit social i escolar actual.

De tota manera, no podem silenciar aquí la relativa dificultat que comporta per a Catalunya apostar per una opció intercultural. En primer lloc, no deixa de ser cert que també ella és una minoria (històrico-territorial) que només pot estar en condicions d'apropar-se a aquest horitzó desitjable integrant *obertament* altres minories internes, a condició d'autopercebre la seva identitat cultural/lingüística assegurada en grau suficient o mínim[9], la qual cosa -amb les inevitables ziga-zagues- ja comença a ser, afortunadament, una realitat. En aquest sentit, creiem (igual que N. Tarrow[10]) que no es poden cremar etapes precipitadament, és a dir, que no es pot esperar de manera realista -sense que això suposi una excusa

per deixar d'avançar amb il·lusió- que en un lapse breu la societat i l'educació escolar catalanes arribin a realitzar plenament i generalitzadament les propostes més legítimes i valuoses de l'educació intercultural. Les polítiques socials i educatives, en aquest cas com en d'altres, resulten al nostre parer insubstituïbles, però alhora insuficients. En altres termes i per finalitzar: la solució es configura de manera circular. Si la base social i escolar va afirmant-se en aquest terreny, pas a pas i vigorosament, a partir de les múltiples iniciatives i oportunitats que ja als nostres dies comencen a prodigar-se a Catalunya, i que cal potenciar encara més per ser en un futur proper realment riques, la suprastructura social i educativa acabarà secundant -almenys notòriament- aquesta direcció amb mesures més afavoridores. I viceversa: com més maduresa de consciència vagi adquirint la societat en aquest camp i -en la seva representació- l'Administració, oferint més possibilitats al nostre professorat, més vivament es donarà la prometedora educació intercultural a la pràctica.

En aquest ordre de coses, pot ser interessant ressaltar algunes de les forces que estan impulsant l'educació intercultural al nostre país. Amb aquest fi, articularem aquesta breu exposició en tres nivells.

a) El primer es refereix a l'impuls que en el moment actual està donant d'Administració educativa, en sentit ampli,[11] en aquesta dimensió pedagògica. En aquest sentit, podem esmentar iniciatives com les següents: l'existència del Programa d'Educació Compensatòria (amb una orientació més intercultural als darrers anys, tot i que avui sembla que pateix una certa indefinició); la inclusió -certament tímida- de l'eix transversal «La diversitat cultural» en el currículum de l'Educació Primària; la introducció -ara més abundant, si es fa una anàlisi detallada- de continguts curriculars centrats en la diversitat cultural i que, potencialment, són rics a l'hora de posar en pràc-

(9) Certament, si volem atenir-nos a dades científiques sòlidament comprovades, un poble (i el mateix podríem dir d'un subjecte individual) únicament està en disposició d'adoptar una actitud de relació positiva i enriquidora amb altres comunitats culturals quan arriba a experimentar un sentiment de seguretat mínim respecte de la seva pròpia identitat. En aquest sentit, vegeu NARROW, N. (1992): «Lenguas, interculturalismo y derechos humanos: tres casos europeos», *Perspectivas* (Unesco), XXII, núm. 84, pp. 527-547; i MASINI, V. (1991): «Il ruolo dell'identità nell'orientamento al preguidizio o nella disponibilità alla solidarità», *Orientamenti Pedagogici*, núm. 38, pp. 409-420.

(10) Consulteu la referència a la nota anterior.

(11) Des del Departament d'Ensenyament, fins a l'Institut Català d'Estudis Mediterranis, passant pel Departament de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, per posar alguns exemples.

tica una educació intercultural en qualsevol centre escolar; el fet que bona part d'altres instàncies de caràcter privat (per exemple, Bayt Al-Thaqafa, Fundació Ser.Gi, Rosa Sensat, SOS Racisme, etc.) que estan actuant amb certa intensitat en el camp de l'educació intercultural a Catalunya rebin, de maneres diverses, ajudes econòmiques per al seu funcionament.[12] En poques paraules, es podria dir que ara com ara l'Administració autonòmica intervé *directament* de manera relativament reservada en el camp de l'educació intercultural col·laborant -en contrapartida- indirectament de manera considerable a través de derivacions econòmiques a moltes de les institucions no formals que treballen en aquest àmbit sòcio-educatiu.

b) A partir del que hem exposat, s'endevina que són els organismes «no formals» -en especial associacions- els que més intensament treballen en el terreny de la interculturalitat, organismes que tot i presentar una gran heterogeneïtat de plantejaments, programes i àmbits d'actuació, acostumen a recolzar-se en pressupòsits «humanistes» (solidaritat, tolerància, convivència...) i a tenir entre els seus objectius prioritaris, a banda de l'assistència directa de les persones minoritàries en alguns casos, la sensibilització de la societat catalana respecte al valor de la diversitat cultural donant a conèixer -també al col·lectiu estudiantil- les diverses cultures que ens acompanyen, la formació de professionals implicats en el fenomen migratori i la recerca en aquest àmbit sòcio-educatiu. Aquests objectius es canalitzen, segons les instàncies, de maneres diverses: campanyes de sensibilització, seminaris i jornades, tallers i exposicions, publicacions i elaboració de materials, investigacions i estudis grupals, activitats culturals i ajudes socials, etc. En general, aquests organismes disposen de recursos escassos, tant materials com humans (hi predominen els voluntaris i hi manquen els tècnics) i relativament poc coordinats entre si en les seves intervencions, tot i que sovint estan interrelacionats. En fi, les seves activitats van més encaminades proporcionalment a la sensibilització social respecte als pros de la diversitat cultural i sobre els conflictes reals de la societat multicultural en què vivim, així com a l'atenció directa de les minories ètniques i/o culturals que a la formació intercultural pròpiament dita d'escolars i professors, si bé en els darrers anys es pot advertir també una preocupació i una intervenció intenses i crei-

(12) Segons les dades d'una de les investigacions esmentades a la nota (6), la realitzada per l'equip investigador de la UAB que va treballar amb una mostra de 30 iniciatives formals i no formals d'entre les principals que actuaven l'any 1992 a Catalunya, un 70% d'aquestes institucions analitzades rebia ajudes econòmiques d'alguna mena per part d'alguna instància de l'Administració.

xents en favor d'aquests objectius més educatius.

c) Si en el clima sòcio-cultural de Catalunya no és difícil trobar una sensibilitat expansiva entorn de la interculturalitat, en el seu sentit més ampli, també entre els docents comença a detectar-se una inquietud creixent al voltant d'aquest àmbit sòcio-educatiu, si bé en aquest darrer cas l'interès és molt més notori en els professors que ja tenen en els seus centres alumnes culturalment diferents. Però, quines són les vivències dels agents que han de posar en pràctica precisament la desitjada educació intercultural? Alguns estudis al respecte[13] mostren, en efecte, que fins i tot quan no pocs professors s'il·lusionen amb aquest ideal pedagògic, les vivències més profundes que bateguen en el fons de les seves ments es caracteritzen -sempre parlant en general- per trets com els següents: a) sentiment d'inseguretat professional per la manca d'una preparació psicopedagògica sòlida imprescindible a l'hora de posar en pràctica els bells ideals de l'educació intercultural (per exemple: inclusió de continguts culturals diferents, solució de conflictes interètnics, evitar el fracàs escolar que acompanya sovint a l'alumnat minoritari); b) sensació de trobar-se sol/sols davant d'una realitat educativa nova, sense el recolzament, l'estímul, el reconeixement... que caldria esperar dels responsables del sistema educatiu; c) conceptualització fragmentària i idealitzada de l'educació intercultural, en tancar-la gairebé exclusivament en la seva dimensió humanitària (tolerància i valoració) i en algunes àrees típiques (ciències socials, plàstica i música...); d) en qualsevol cas, desconcert davant la seva «nova» funció docent o la missió de l'escola respecte d'aquesta categoria diferent d'alumnes, ja que sovint no s'aconsegueix clarificar aquestes idees, ni a través dels debats amb els seus col·legues ni mitjançant els esporàdics seminaris de formació en aquest àmbit a què voluntàriament assisteixen.

Per descomptat, el perfil docent traçat més amunt és només una aproximació panoràmica al sentiment real de força dels nostres professors encarats amb situacions escolars multiculturals. A banda d'això, aquesta descripció genèrica no ha pretès més que posar de manifest que juntament a les encomiables actituds de sensibilitat i de voluntariosa implicació en l'atractiva educació intercultural, malauradament compareixen uns altres sentiments pertorbadors: des d'una ansietat de certa incompetència professional, fins a una sensació d'ofuscació en relació al seu paper com a educador, passant per la desagradable experiència de treballar sovint en solitari. Si la situació dels mes-

(13) Vegeu JORDÁN, J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

tres sensibilitzats es dibuixa -com s'ha vist- entre llums i ombres, l'horitzó s'enfosqueix més quan es tracta de professors que amb el pretext d'eslògans fàcils (per exemple: «tots els nens s'han de tractar igual» o «l'única cosa important és que s'integrin»), acaben negant la realitat positivament plural del seu alumnat; o a l'altre extrem, quan els professors que treballen en escoles encara «monoculturals» creuen que l'enfocament intercultural no els afecta en absolut, ni a ells ni als seus alumnes.

Alguns suggeriments per avançar en aquest camp

Abans de llançar algunes propostes concretes, susceptibles de fer progressar la posada en pràctica real i digna de l'educació intercultural a Catalunya, voldríem precisar que el panorama tèrbol delineat més amunt no obeeix a una posició pessimista. Correspon, més aviat, a un fenomen real que -afortunadament- se situa en un marc social i docent altament prometedor: per la seva sensibilitat, per les seves iniciatives i per la possibilitat d'oportunitats. La nostra convicció ferma i bàsica en aquest camp és que si s'ofereix al professorat -peça clau també aquí- una sèrie d'oportunitats mínimes, realistes i senzilles per formar-se i actuar amb èxit en aquest camp, la realitat multicultural catalana pot esdevenir un dels escenaris europeus més interessants d'autèntica educació intercultural.

• La primera recomanació se centra en el paper que podria portar a terme l'Administració en la promoció de l'educació intercultural. En aquest sentit, tot i que és evident que en aquesta instància social no és l'única responsable d'aquest impuls, ni pot fer-ho tampoc tot en un termini immediat, sí que hauria de reflexionar i posar els mitjans pertinents en aspectes com:

a) La formació sistemàtica i sòlida dels professors (com s'ha plantejat ja en altres camps) prioritzant les zones i els centres escolars en què existeix una concentració especial d'alumnes d'altres cultures. D'altra banda, aquesta formació sembla més eficaç quan es realitza dins/a partir dels centres multiculturals mateixos, secundant així les necessitats reals d'aquests docents, a més d'implicar a tots els seus membres.

b) La promoció d'uns quants centres multiculturals modèlics en relació a l'educació intercultural, encara que alguns puguin estar situats en zones desfavorides. Aquests centres estarien destinats a acumular experiència pedagògica exitosa en aquest terreny d'una banda i, de l'altra, a ser clars referents per a d'altres centres i educadors, en la seva formació inicial o permanent. Ara bé, com és compren-

sible, unes escoles així tenen un preu. Entre altres coses, implicaria el reclutament de professorat sensibilitzat, estable i desitjós de formació continua; la facilitació de certes condicions afavoridores com ara unes ràtios raonables, uns recursos materials interculturals adequats, uns espais de temps mínims per reflexionar, innovar i debatre, una assistència tècnica a càrrec d'experts, i uns recolzaments ferms per a la formació pedagògica també externa (per exemple, a través de cursos diversos de caràcter universitari).

c) La recerca d'una major rendibilitat de les partides econòmiques que ja avui es destinen -sobretot indirectament- a la promoció de l'educació intercultural, tant en l'àmbit formal com en el no formal. Insinuem així que, segurament sense necessitat d'una sobrecàrrega pressupostària, l'Administració podria afavorir, a partir d'una reflexió detinguda, algunes de les accions més prioritàries en aquest camp. Per posar un exemple, suggerim l'elaboració de guies bàsiques per a tot el professorat de Catalunya a fi d'orientar la pràctica d'una educació intercultural realista i equilibrada; unes guies el contingut de les quals podria consistir en oportunes clarificacions conceptuals, en criteris clars per elaborar uns PEC i PCC interculturals, en exemplificacions curriculars orientadores, en principis pedagògics i estratègies eficaces per assolir els objectius bàsics de l'educació intercultural, i en suggeriments sobre possibles materials adequats a l'hora de treballar en aquest àmbit educatiu.

d) La potenciació als actuals Centres de Recursos de materials de diverses menes (bibliografies, àudio-visuals, exposicions, etc.) per al seu préstec immediat o, en el seu defecte, de guies de direccions, organismes, materials, etc. que facilitin al professorat trobar en els diversos organismes públics o privats allò que li cal.

e) La constitució d'una Comissió Tècnica Intercultural, vinculada a l'Administració autonòmica i formada per experts en aquest camp, amb l'encàrrec de planificar, dissenyar, seguir, avaluar, etc. accions com les proposades, si més no en el terreny de l'educació formal.

f) La formació de formadors (segons diverses modalitats possibles: inspectors, personal dels EAPs, d'altres de caràcter itinerant), amb la funció de realitzar el seguiment i l'assessorament directe i atent de la pràctica intercultural diària dels centres d'una zona.

g) La promoció de recerques sobre aquesta temàtica: des de metaanàlisis sobre experiències exitoses en altres contextos fins a la recerca de solucions a problemes que afecten avui el nostre (per exemple: la integració sòcio-educativa de les segones generacions d'immigrants).

h) La incentivació, mitjançant beques i premis, de treballs en

aquesta direcció a fi d'impulsar -entre altres possibles- les recerques esmentades o l'elaboració d'abundants materials bàsics per al nostre professorat (des d'unitats didàctiques desenvolupades fins a crèdits variables interculturals per a Secundària, passant per llibres de text exemplificadors).

i) El recolzament a determinades institucions o organismes que contribueixin a complementar extraescolarment la tasca iniciada als centres d'ensenyament en pro d'una educació intercultural. Estem pensant, per exemple, en accions centrades en la formació de pares (minoritaris i majoritaris) o en la polifacètica educació intercultural no formal dels nens.

• Ara bé, l'educació intercultural no pot ni s'ha de reduir al marc escolar. Com que aquella consisteix en la resposta educativa que precisa la nostra realitat social culturalment plural, correspon a la societat global i a cadascuna de les seves instàncies particulars (des dels persuasius mitjans de comunicació de masses fins a les universitats, incloent-hi la decisiva acció de les nombroses ONGs), ocupar-se d'aquesta necessitat actual amb una intensitat similar a la que avui presta a altres assumptes importants també d'interès fonamental (salut, medi ambient, etc.). En aquest sentit, suggerim algunes accions precises, encara que només a títol il·lustratiu:

a) Les Facultats d'Educació i les Escoles Universitàries de Formació del Professorat -especialment, encara que no exclusivament- tenen, en aquest camp, un protagonisme insubstituïble i privilegiat. Entre d'altres suggeriments, podem proposar: 1) la inclusió de matèries (obligatòries i optatives) centrades en la capacitació inicial del nostre professorat; 2) la creació d'una especialitat, sota el títol que es consideri més encertat, centrada en la preparació d'experts en Educació Intercultural;[14] 3) la promoció de Cursos de Postgrau i/o Màsters amb propòsits ben diversos: formació d'especialistes de diverses menes (educadors d'adults minoritaris, orientadors escolars, treballadors socials, tècnics interculturals en m.c.m., capacitació de formadors) i formació permanent del professorat actiu; 4) el conreu d'una atmosfera universitària saludablement sensible als valors genuïns de la interculturalitat a través d'activitats «culturals» universitàries serioses i, per això mateix, acuradament seleccionades; 5) el foment de línies de recerca i de cursos de doctorat entorn de la nostra temàtica; 6) la col·laboració activa amb altres organismes ex-terns i a diversos nivells (conferències, seguiment d'inicia-

(14) El paral·lelisme més pròxim, sense haver de combregar en absolut amb cap «teoria del dèficit cultural», seria l'especialitat de Pedagogia Terapèutica, centrada com sabem en l'educació d'uns nens diferents.

tives, elaboració de llibres de text o altres materials didàctics, etc.). No cal insistir gaire per entreveure que la qualitat i l'expansió de la desitjada Educació Intercultural al nostre país depèn -en un grau pròxim a l'adjudicat a l'Administració- de l'esforç que la Universitat desenvolupi en els anys venidors per fomentar i incentivar, a través de possibilitats com les apuntades o d'altres paral·leles, la sensibilitat i la competència professional dels agents que han de treballar en aquest àmbit en la realitat sòcio-educativa diària.

b) Més breument, es pot apuntar també aquí la transcendència que tindrien per assolir els objectius d'una educació intercultural «no formal» mesures, en principi relativament senzilles, com ara: 1)intentar que facultats com per exemple les de Ciències de la Informació anessin implicant-se en continguts curriculars centrats en la nostra temàtica; 2) sensibilitzar i preparar aquests professionals, entre altres, potenciant també línies de recerca, tesis doctorals i Postgraus o Màsters conjunts i interdisciplinaris en relació a les esmentades Facultats d'Educació; 3) així mateix, seria decisiva la col·laboració tècnica de pedagogs, degudament formats en educació intercultural, tant en les publicacions periòdiques com en les empreses editorials que dissenyen els llibres de text de l'ensenyament obligatori.

c) Com que ja hem parlat del protagonisme crucial que haurien de tenir les diverses ONGs, o institucions paral·leles privades, únicament destaquem ara la conveniència de potenciar l'eficació de les seves actuacions interculturals a Catalunya a través d'una coordinació dels seus esforços i objectius. Tot i ser conscient que aquesta tasca no és senzilla (entre d'altres raons, per l'heterogeneïtat de les seves respectives filosofies de base) valdria la pena intentar al màxim aquesta coordinació, ja que s'evitarien duplicacions d'iniciatives, es cobririen millor les necessitats poc ateses, i es multiplicaria el seu poder de despertar la consciència social en la direcció que desitgem. A més, estimem que hi ha una condició indefugible que s'imposa a aquestes organitzacions: l'esforç que aquestes institucions han de fer perquè el màxim nombre dels seus membres adquireixi una formació sòlida a través de diverses vies (carreres universitàries oportunes, cursos seriosos, postgraus, etc.) en un camp tan propens a l'acció purament voluntària o deformada perillosament per concepcions pròximes als relativismes culturals fàcils.

• Finalment, no podem concloure aquesta senzilla contribució sense referir-nos de nou als professionals de l'educació. Cal insistir que, si més no al nostre parer, l'educació intercultural només tindrà èxit en el nostre context si el professorat, de manera molt especial, arriba a percebre-la com quelcom no només atractiu, sinó as-

sequible, pragmàtic i útil per a la tasca educativa quotidiana; com quelcom, també, que no posa en cap perill la cohesió sòcio-cultural de Catalunya si s'entén i si s'aplica de manera realista i equilibrada, i com quel-com, en poques paraules, indispensable per a la formació d'uns ciutadans que, sense abdicar de la pròpia identitat originària (sinó que s'arrelen legítimament i profundament en ella) han d'estar igualment preparats per a obrir-se a la riquesa pròpia de la diversitat cultural que ens envolta, pròpia d'un món progressivament i irreversiblement més complex, plural i interdependent; en una paraula: si el que es desitja és formar joves «adaptats» als temps que ens ha tocat -difícilment i afortunadament- viure.

Aquí tenim el repte i l'esperança dels nostres professors, dels seus alumnes... i dels que, des de la professió pedagògica, estem cridats a respondre als desitjos i a les necessitats dels uns i dels altres.

Paraules clau

Educació intercultural
Catalunya
Immigrant
Educació comparada
Multilingüisme

Abstracts

En la presente contribución, el autor describe en un primer momento la realidad multicultural, social y escolar de Cataluña en la actualidad. A continuación realiza una aproximación conceptual y, a la vez, real de los esfuerzos que se están realizando en el ámbito catalán a la hora de poner en práctica la correspondiente educación intercultural. Finalmente, presenta un conjunto de propuestas y sugerencias sobre las medidas que, a su juicio, deberían hacer suyas distintas instancias sociales (Administración, Universidades, ONGs, etc.) a fin de promover una educación intercultural atractiva, equilibrada y realista, en un escenario de tanto interés para este intento como es la peculiar configuración cultural y lingüística que caracteriza la Cataluña actual.

Dans le présent article, l'auteur commence par décrire la réalité multiculturelle, sociale et scolaire de la Catalogne d'aujourd'hui. Il réalise ensuite une approche conceptuelle et, en même temps, réelle, des efforts actuellement faits pour mettre en pratique l'éducation interculturelle dans le contexte catalan. Enfin, il présente un ensemble de propositions et de suggestions sur les mesures que devraient à son avis prendre différentes instances sociales (administration, universités, ONG, etc.) en vue de promouvoir une éducation interculturelle attractive, équilibrée et réaliste en Catalogne, laquelle fournit un champ d'application particulièrement intéressant pour une expérience de ce type en raison de sa configuration culturelle et linguistique particulière.

In this paper the author first describes the multicultural social and educational reality of Catalonia today. Next he makes an approach, both conceptual and real, to the efforts which are being made in the Catalan context to put into practice an appropriate form of multicultural education. Lastly, he presents a set of proposals and suggestions for the measures which he considers could be taken by different social authorities (administration, universities, NGOs, etc.) to promote an attractive, balanced and realistic multicultural education against a background as interesting from the point of view of this attempt as the peculiar cultural and linguistic configuration of Catalonia today.

BEST COPY AVAILABLE

Educació intercultural: una utopia?

Joan M. Girona*

A tall d'introducció

Sembla que a Catalunya estem avançant molt en la formació de la consciència de pertinença a la nostra societat catalana i, al mateix temps, estem adonant-nos de l'existència de persones i d'alumnes que pertanyen a d'altres cultures. Ja fa segles que tenim entre nosaltres els gitanos, una cultura minoritària que ha mantingut al llarg dels anys els seus trets característics. En els darrers temps estan arribant molts immigrants que procedeixen, sobretot, del Magreb i del Centre d'Àfrica, sense oblidar-nos de Sud-Amèrica i d'alguns països de l'Àsia (Pakistan, Xina, Filipines...). En poques paraules, la nostra societat ja és multicultural. Quina resposta podem donar a una situació que anirà creixent en un futur pròxim? Podem avançar vers una educació intercultural?

Abans d'intentar respondre a aquestes preguntes cal tenir en compte alguns aspectes que hi ha al voltant. Aquestes cultures presents a Catalunya són minoritàries. La major part d'aquests immigrants -els que provenen de països del Tercer Món representen el 65% del total- han vingut per motius econòmics: la situació al seu propi país era precària, intenten millorar el seu nivell de vida venint a Catalunya, venint a Europa. Actualment Catalunya ja ha esdevingut lloc d'estada definitiva per un bon nombre d'emigrants africans - Magreb i Àfrica Central. Les dificultats que troben per instal·larse al seu nou país són nombroses. És per això que moltes vegades aquests grups minoritaris queden immersos en el món de la marginació. S'estableix així una relació de desigualtat amb els autòctons: són menys i estan en condicions de greus mancances (habitatge, treball, alimentació, higiene...).

Aquestes famílies viuen una situació inestable: treball, legalització, higiene, habitatge... I sobretot, pateixen el rebuig, el racisme de l'entorn. Tractats així,

---

*Joan M. Girona Alaiza és professor d'EGB, llicenciat en Història Contemporània per la Universitat de Barcelona. A partir de 1974 exerceix com a mestre als barris del Camp de la Bota de Barcelona (CP Manuel de Falla) i de La Mina de Sant Adrià del Besòs (CP Jara). El 1983 és director del centre i coordinador de les Escoles d'Acció Especial de la província de Barcelona, escoles situades en barris amb condicions sòcio-econòmiques precàries. El 1987 dirigeix el Programa d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Ponent i coordinador de cursos de formació adreçats a mestres i professors sobre educació compensatòria i educació intercultural. És mestre de Primària al CP Pit-roig de Barcelona des de 1993.

Adreça professional: Escola Pit-roig. Passatge Alt del Turó, 13. 08024 Barcelona

a aquestes persones se'ls farà molt difícil integrar-se.

Malgrat que el terme *integració* sigui tècnicament poc precís i poc operacional, aquí volem donar-li un sentit que eviti confondre'l amb el terme *assimilació*. Utilitzant una de les accepcions de la Gran Enciclopèdia Catalana, integració suposa la participació dels individus en la societat de què formen part. O sigui, que tothom tingui les mateixes oportunitats d'accedir als recursos existents.

Els comportaments racistes de la majoria de la població d'arribada els impulsa a tancar-se en ells mateixos i a una necessitat de defensar la seva identitat amenaçada, a augmentar els senyals de distinció. Molts musulmans practiquen més la seva religió aquí que al seu país d'origen. Es podrien evitar actituds fonamentalistes amb una altra dinàmica de relació. Si aquells que les practiquen se sentissin acollits dins de la societat catalana i hi poguessin participar com la majoria de la població, i si poguessin accedir amb igualtat de condicions a l'habitatge, al treball, a la sanitat, a l'ensenyament, als altres serveis socials, podríem parlar de relacions positives entre els autòctons i els nouvinguts, podríem parlar d'interculturalitat.

Els fills d'aquestes famílies viuen en la seva faceta d'alumnes totes les repercussions de la situació inestable dels seus pares. La seva situació social és greu i té una gran incidència en els rendiments acadèmics. Cal tenir en compte que, segons dades de la UNESCO, la influència educativa de l'escola, dels centres escolars, és només d'un 20%. El 30% correspon a l'entorn i el 50% a la família.

Des d'un punt de vista educatiu hauríem de deixar de pensar la seva educació com un *dèficit*. Més aviat els hem de veure com *diferents*. Si acceptem les diferències culturals, si acceptem el multiculturalisme de la nostra societat i de les nostres escoles, podrem avançar vers una educació intercultural. Podrem elaborar propostes educatives que tendeixin a una societat intercultural. Les diferències culturals són només un aspecte de la diversitat present a l'escola. Potser són les més evidents, però qualsevol proposta educativa que vulgui donar-hi una resposta ha de contemplar tota la diversitat. Moltes vegades són més grans les diferències entre alumnes de la mateixa cultura.

Hauríem de ser capaços d'entendre la diversitat com una riquesa del col·lectiu. La diversitat no és una dificultat per a la relació entre les persones: hom s'enriqueix tractant persones diferents. Si tots fóssim iguals seria una pèrdua. No parlem de la necessitat de la biodiversitat a la natura?

Malgrat els que afirmen que encara estem en un procés de recuperació plena de la cultura catalana i alerten dels perills de

voler integrar noves persones tan diferents culturalment, hem de pensar que en les condicions actuals (i de futur immediat) la vitalitat de la cultura dominant dependrà de la capacitat d'establir intercanvis amb les cultures minoritàries. Les cultures no estan estancades, van canviant dia a dia. La nostra cultura ha anat variant al llarg del temps i així continuarà. No cal recordar la munió d'emigrants que han arribat a Catalunya al llarg de la història. La nostra cultura actual és fruit de tots ells, de les interaccions de tots. Els nouvinguts actuals també aportaran la seva part a aquest engranatge històric. Si la cultura dominant es tanqués, a la defensiva, els rics intercanvis no es produirien amb tranquil·litat i harmonia. Es produiria un trencament a la societat, la qual cosa seria perillosa i negativa per a tots: per als nouvinguts i per als autòctons.

El mateix pot succeir a nivell educatiu. La presència d'alumnes de cultures diferents creix. En els darrers anys ha augmentat la demanda d'escolarització per part d'infants pertanyents a minories ètniques. Els gitanos ja s'han convençut de la necessitat d'anar a l'escola i hi van cada dia més (superen els 8.000 a Primària), els estrangers augmenten cada dia que passa (uns 12.000 a Primària, set mil dels quals provenen de països pobres). Alhora es produeix entre les famílies autòctones una tendència a treure els seus fills d'aquells centres que escolaritzen un nombre significatiu d'aquests alumnes. Les dues tendències acumulen els seus efectes i podríem trobar-nos, els propers anys, amb escoles ocupades majoritàriament per alumnes de les característiques descrites tot i que no correspongui a la composició del barri o la localitat on estan situades.

Escola i societat

Les respostes dels sistemes educatius davant les demandes de nous col·lectius recorren habitualment un circuit en quatre etapes:

1. Es reconeix el dret que tenen a l'escolarització.

2. Se'ls escolaritza a part, amb professorat especialista.

3. Se'ls integra a l'escola ordinària.

4. S'intenta una educació per a tots: una educació en la diversitat.

Aquest circuit s'ha recorregut, per exemple, amb els infants gitanos i amb els alumnes amb handicaps físics o psíquics (necessitats educatives especials).

La resposta dels sistemes educatius que hem esquematitzat en aquest circuit és un reflex de la resposta de la societat davant els «diferents» a la cultura majoritària o dominant.

El primer nivell de resposta implica una assimilació, implica que els grups o cultures minoritàries són acceptats si s'adapten als trets culturals dominants: llengua, valors, comportaments socials...

L'escolarització a part representa acceptar els trets culturals d'una minoria però oferint-los unes vies paral·leles d'escolarització. Sembla que es reconegui el dret a la pròpia identitat però se'ls segrega. Els primers intents d'escolaritzar els infants gitanos a les aules-pont responien a aquesta posició.

La integració a l'escola permet superar la segregació. Hi ha igualtat per utilitzar els mateixos recursos culturals, per anar a les mateixes aules i tenir els mateixos professors que tots els altres alumnes.

L'educació per a tots voldrà dir que es contempla la diversitat com un valor que mereix respecte i no com un dèficit que cal compensar. Va adreçada a tots els alumnes de l'escola o del centre, tant se val quina sigui la seva cultura. És una educació antiracista.

Podriem posar unes paraules-clau a cada etapa. Serien: 1, reconeixement de les diferències; 2, respecte; 3, valoració; 4, desig d'intercanvi.

Aquestes etapes no sempre es recorren cronològicament. Podem trobar-les totes o unes quantes alhora. Així ho veurem si estudiem una mica *les respostes que els centres educatius* del nostre país estan donant a la presència d'alumnes d'altres cultures a les seves aules.

Trobarem un percentatge petit d'escoles amb un rebuig actiu als alumnes diferents. Hom creu que molesten a l'escola, que tenen uns dèficits que l'actuació del mestre no pot superar. Per tant, se n'evita la matriculació, se'ls castiga sovint, fins i tot amb expulsions temporals, se'ls avalua negativament de forma sistemàtica, se n'afavoreix la sortida de l'escola com més aviat millor. Segons l'estudi de Tomás Calvo Buezas, al nostre país hi ha un 7% de mestres i professors amb actituds de racisme actiu que, si depengués d'ells, expulsarien els gitanos i els estrangers. La majoria de la població té actituds de racisme passiu. Apartar-se del negre o del gitano al metro, no matricular els fills a les escoles on hi ha infants diferents, no voler que visquin prop nostre. No s'actua activament en contra d'ells (persecució, violència, cremar cases...) però hi ha un clar rebuig passiu.

Un percentatge més alt d'escoles accepten tots els alumnes siguin com siguin. Però se'ls atén a tots de la mateixa manera, el professor no té en compte les diferències dels alumnes de la seva aula. Explica les matèries, posa treballs, avalua, exigeix a tots igual... Per tant, qui pot seguir, segueix, qui pot aprendre, aprèn i qui no, moltes vegades es converteix en absentista.

En un tercer estadi trobem aquells centres que es prenen la diversitat seriosament i intenten atendre cada alumne amb una pedagogia personalitzada. Hom utilitza amb imaginació els recursos de la pròpia escola i aprofita els assessoraments i materials que ofereixen els serveis educatius.

El quart estadi seria aplicar una educació intercultural que assumís plenament la diversitat social i individual en el projecte educatiu de centre (PEC). Entenem per educació intercultural aquella que té en compte les diferències dels alumnes, que no pretén una igualtat teòrica, que aprofita la riquesa de les diferències interpersonals, que propicia una relació entre els alumnes de manera que s'aprofiti el bo i millor de cada un.

No volem dir que aquests nivells es donin de manera tancada a cada escola. Dins un mateix centre poden donar-se diferents nivells d'acceptació o rebuig segons el cicle o nivell, tot depèn de les actituds dels professors. Òbviament, els dos primers nivells de rebuig són pedagògicament negatius per a tots els seus alumnes. Els nens *diferents* se sentiran clarament rebutjats i la resta tindrà una visió molt parcial, tancada, de l'educació. Les actituds, valors i normes no seran els que proposa el Disseny Curricular vigent.

No podem dir que la responsabilitat d'aquests comportaments sigui exclusiva dels treballadors de l'ensenyament. Les administracions tenen la seva part de responsabilitat. Una part qualitativament molt important. No hi ha una política concreta. El govern de la Generalitat va aprovar un pla Interdepartamental d'Atenció a la Immigració, però no s'acaba de dur a la pràctica. El Departament d'Ensenyament disminueix els recursos que reservava fins ara a aquesta problemàtica (professors, assistents socials, cursos de formació, beques...). Els ajuntaments no semblen gaire preocupats per donar els serveis que els pertoca. Cal esmerçar esforços per animar els mestres i professors. Pensem que en això rau un paper molt important a fer per part de les administracions que hi tenen competències. El professorat dels centres educatius de casa nostra necessita recursos, formació i flexibilitat. Si no hi ha una política clara orientada a facilitar la integració (recursos iguals per a tots, donar les mateixes oportunitats a tots), tindrem els problemes d'adaptació i marginació que tenen a d'altres països europeus.

L'educació intercultural

Històricament els programes d'educació intercultural que es duen a terme en alguns països europeus han nascut a partir d'actuacions de compensatòria.

A Catalunya aquests programes s'iniciaren l'any 1983 amb l'objectiu de compensar els dèficits que presentaven els alumnes gitanos que s'escolaritzaven a centres ordinaris. Avui tenim en situació de marginació greu un 25% de l'alumnat gitano i una part dels nens i nenes que provenen de països pobres. L'objectiu de la Compensatòria era animar els centres educatius a avançar vers una educació intercultural que tingués en compte les diferències i no els dèficits. Una educació que valorés la riquesa de les diferents cultures presents a l'aula.

Una educació intercultural tindrà *implicacions curriculars*:

1. Les necessitats específiques dels alumnes de les minories ètniques.

2. Necessitats de generar actituds positives vers la diversitat de tots els alumnes.

3. Estratègies per combatre les actituds discriminatòries.

Cal atendre les necessitats que presenten aquells alumnes que provenen d'altres països o cultures, d'aquells que viuen en l'anomenada *cultura de la pobresa* o de la marginació. Però hem de tenir en compte les actituds de tots els alumnes. Ajudar els de casa nostra a acceptar els nouvinguts. Hem de pensar i preparar estratègies metodològiques i recursos didàctics per a tots els alumnes de l'escola. No només per a uns quants, encara que ens sembli que ho necessiten molt. La discriminació positiva, a la llarga, és una veritable discriminació.

És important fer notar el que s'ha anomenat *curriculum ocult*. Els llibres de text que s'utilitzen a les escoles d'aquest país (i de la majoria de països europeus) no tenen en compte les cultures minoritàries dels països no occidentals, ni tan sols la cultura gitana present a Europa des de fa 500 anys. Les poques referències d'aquestes cultures que hi apareixen són referències negatives, pejoratives o estereotips. És un aspecte a valorar a l'hora de pensar l'actitud personal, moltes vegades inconscient, que ens fa actuar amb els estereotips que, al llarg dels anys, la ideologia dominant ens ha imbuït. El professor haurà d'estar amatent a no deixar-se influir per aquests prejudicis i a corregir les diferències explícites i implícites dels llibres.

Actualment les escoles de Catalunya s'han de plantejar com atendre correctament els alumnes que arriben d'altres països i els gitanos de casa nostra que mantenen les seves formes culturals mil·lenàries. No es tracta encara de dur a terme una educació intercultural a tots els nivells (segurament és utòpic intentar fer-ho avui, les resistències de tot ordre: professorat, famílies autòctones, administracions... ho farien molt difícil), però sí fer aquelles adaptacions curriculars que convenen per escolaritzar aquesta mainada (en-

tre d'altres, més de 8.000 gitanos, 12.000 estrangers...).

Al nostre entendre caldria:

• elaborar projectes globals (PEC i PCC -projecte curricular de centre-) que contemplin l'atenció a la diversitat social i cultural

• adaptar el currículum a les necessitats d'aprenentatge de tots els alumnes

• elaborar materials didàctics

• pensar innovacions metodològiques i organitzatives

• buscar nous criteris per avaluar

• aconseguir informació sobre cultures diferents

• promoure estratègies que afavoreixin l'assistència continuada a l'escola. Això vol dir tenir en compte els problemes de l'entorn: habitatge, treball, tràmits de legalització, llei d'estrangeria, validesa dels títols acadèmics dels no espanyols...

• afavorir la col·laboració entre l'escola i la família

• proporcionar formació adequada per als mestres i professors

El més important, però, és organitzar l'ambient del centre educatiu, que l'alumne se senti ben acollit. Per tant, se l'escolaritzarà amb els de la seva edat, sense tenir en compte el seu nivell de coneixements acadèmics. L'aula ha d'estar organitzada de manera que faciliti el contacte entre tots els companys. El PEC ha de contemplar la incorporació dels alumnes nouvinguts com un element del tractament de la diversitat a l'aula. L'alumne ha d'associar el català com la llengua viva del centre educatiu. Els primers mesos d'assistència el tutor ha d'insistir en les normes, les actituds, els hàbits, i deixar per més endavant les nocions i els conceptes. Les normes de convivència o de disciplina han de ser flexibles per facilitar l'adaptació del nouvingut al funcionament de l'escola catalana.

Un recull de les opinions dels mestres de les escoles que intenten atendre la diversitat ens fa veure una sèrie d'*avantatges*:

• una actitud dels alumnes favorable a acceptar les diferències dels companys

• un major interès per aprendre

• el professor té un camp ampli per elaborar les programacions

• és fàcil atendre els nivells diferents que hi ha a cada aula

I també *inconvenients*:

• alguns professors diuen que el nivell general del grup baixa

• apareixen molts nivells diferents dins el grup classe

• el professor té més feina perquè ha de fer diferents adaptacions curriculars

Es constata que costa trencar amb la il·lusió del grup ho-

mogeni. Acceptar el grup heterogeni no és fàcil. Malgrat tot ens agradaria insistir que la diversitat no és una novetat dels nostres dies. Tot grup d'alumnes sempre ha estat un grup de persones diferents, encara que tots fossin del mateix poble, edat, llengua i capa social. Avui hi ha més diversitat a les aules perquè l'ensenyament s'ha generalitzat. Avui tots els infants tenen un lloc a l'escola. Fa vint-i-cinc anys, els gitanos, els alumnes amb necessitats educatives especials, els estrangers, no eren presents a les aules.

En el fons, però, només es tracta de proporcionar *una bona educació i instrucció a TOTS els alumnes*. Així de senzill i així de difícil. No es tracta, com hem vist, d'organitzar una àrea de la diversitat o d'interculturalisme. Diversitat i interculturalisme han de ser presents a totes les àrees. El problema no és com educar o instruir els alumnes que pertanyen a minories ètniques, sinó com educar tots els alumnes. Seria desitjable que la multicultura fos l'objectiu central d'una educació per al segle XXI. Ara bé, si continuaven creixent els comportaments racistes i xenòfobs a Europa, el desig es convertiria en una necessitat.

Una manera de *prevenir el racisme* pot ser l'educació en la diversitat. Un dels motius dels comportaments racistes és el desconeixement de l'altre, de la seva cultura, dels seus costums. L'escola pot posar el seu gra de sorra per una societat de futur no racista. El tema té força importància. Si les tendències exposades a la introducció no es frenen, aviat tindrem escoles ghetto on només s'escolaritzaran alumnes amb condicions sòcio-econòmiques precàries. Aquesta situació seria una font de conflictes en el futur. El paper de les institucions educatives no és suficient per canviar unes tendències de tota la societat. Caldria evitar que aquestes famílies es concentressin en uns determinats barris de les nostres ciutats: problemes d'urbanisme i de polítiques d'habitatge fan difícil evitar-ho. Caldria influir sobre l'opinió pública perquè deixés de veure l'estranger com un enemic, com un rival, com quelcom perillós.

A nivell d'ensenyament caldria elaborar uns criteris de matriculació i d'admissió d'alumnes que, sense perjudicar els alumnes gitanos i estrangers, n'evités la concentració i posterior «ghettització». Podríem aprendre del que ha passat i està passant a d'altres països europeus, ara que a casa nostra els alumnes immigrants encara són pocs (1,5% a Primària). Les perspectives de futur són més aviat pessimistes. Les polítiques europees estan eliminant les fronteres interiors d'Europa, però reforcen alhora les exteriors. Així no és estrany que la població tingui comportaments de caire racista.

L'educació intercultural ens ha de fer tocar de peus a terra.

Posem un exemple de fora les nostres fronteres per no ferir susceptibilitats. És molt interessant que les escoles franceses tinguin en compte la diversitat cultural que representen els algerians, els centrafricans, els portuguesos... però és perillós mentre s'oblidin de les cultures corsa, basca, bretona, occitana o catalana, també presents al territori de l'Estat francès. Seria perillós que preocupats per les «grans» diferències entre els estrangers i nosaltres, ens oblidéssim de les diferències entre els alumnes catalans: origen social, familiar, nivell econòmic, capacitat intel·lectual, actitud vers els aprenentatges... Seria perillós oblidar-nos -com ho estem fent- de les formes culturals rurals.

Per recolzar els aspectes d'educació intercultural podem recordar, entre d'altres, la directiva del Consell d'Europa de 25/07/77 (sobre l'escolarització dels fills de treballadors emigrants) que recomana als Estats membres que s'ensenyi la llengua del país d'acollida, que es garanteixi la formació inicial i permanent dels professors que els atenen, i que es promogui l'ensenyament de la llengua materna i de la cultura d'origen. Directiva que pot servir com a mínims per començar a treballar.

Promoure l'ensenyament de la llengua materna i de la cultura d'origen és quelcom que es troba a les beceroles. Potser caldria pensar en la possibilitat de proporcionar l'ensenyament en la llengua d'origen: això sembla impossible ara com ara. Sí que sembla possible proporcionar classes complementàries de llengua materna a les escoles de Primària. També seria possible que a Secundària s'oferissin, dins l'oferta de llengües estrangeres, els idiomes de parla habitual dels alumnes matriculats al centre. Aquestes oportunitats no malmeten ni endarrereixen la integració a Catalunya. És més, sense conservar la pròpia identitat serà molt difícil que facin el llarg procés d'adaptació progressiva al país d'acollida -un procés que pot durar tota una vida.

Aspecte important: l'educació intercultural exigeix formació per als mestres i professors que atenguin aquests alumnes. En un primer estadi cal incidir en les actituds del professorat: obertura i flexibilitat per valorar i respectar allò que és diferent, per evitar qualsevol tendència a desqualificar o marginar per motius d'ètnia, religió, costums, color de pell... Però cal passar, aviat, a un segon estadi on es contemplin les tècniques i estratègies necessàries: organització, continguts, gestió de recursos. La formació ha de fer veure que la diversitat és una riquesa i no un problema. Els mestres i professors en actiu no han rebut l'adequada formació per atendre aquest alumnat nou. Aquí també rau una responsabilitat important de les Administracions. Proporcionar formació

i informació, recursos adequats, condicions de treball honroses, animar i donar suport a les iniciatives dels que ja estan treballant en aquest camp. No se'ns escapen les dificultats de les Administracions per actuar decididament en aquesta línia. Els qui tenen responsabilitats de govern han de respondre davant dels seus electors i avui la majoria de la població no és favorable a les mesures en favor dels immigrants i dels gitanos.

Per acabar

Es difícil imaginar que la implantació de l'educació intercultural serà un èxit. Ja hem vist que avui no hi ha gaire gent interessada i/o animada a fer-ho. Els vents de les nostres societats europees bufen en direcció contrària. Es difícil pensar que una part petita d'aquestes societats, les institucions educatives, podran frenar-ho. Amb un 20% d'influència la nostra força és limitada.

Malgrat les dificultats que a nivell institucional o d'amplis sectors s'implanti una educació d'aquest tipus, és possible que col·lectius de professors, de mestres, de ciutadans, tirin endavant actuacions decidides de caire intercultural. És bo que des de les universitats s'ajudi a aquests sectors amb estudis i investigacions que aportin els elements teòrics i teòrico-pràctics necessaris.

Malgrat que la presència d'immigrants a casa nostra sigui encara petita (un 4% de la població actual), el tema no és insignificant. La immigració creixerà. I, sobretot, si volem viure un futur de convivència i de tolerància, cal que tots els infants del nostre país s'eduquin en centres escolars on es visquin plenament les actituds (contemplades al Disseny Curricular prescriptiu) de tolerància, respecte a les diferències i antiracisme. Si no ho aconseguim, el futur que ens espera pot ser molt desagradable.

Paraules clau

Educació compensatòria - Educació intercultural

Assimilació - Integració

Racisme

Acolliment

Diferència cultural

Abstracts

Cataluña es ya una sociedad multicultural, pues las escuelas catalanas reciben alumnos de diferentes culturas (gitanos y extranjeros). La actuación de los centros educativos ha de contemplarla dentro de la situación general de la sociedad y del país. Los problemas y conflictos que las personas de culturas diferentes a la mayoritaria provocan en la sociedad catalana, tienen su repercusión en las escuelas.

Los maestros y profesores inician tímidamente algunas experiencias de tipo intercultural en las escuelas e institutos. Hay dificultades y resistencias por parte de las familias, de sectores del profesorado, del entorno y de las administraciones educativas que lo dificultan.

El asunto es serio. Nuestra actuación (aceptación de los diferentes o actitudes racistas) influirá en el futuro de nuestras escuelas y de nuestra convivencia social. O escuelas ghetto para los diferentes con situación económica precaria (gitanos y extranjeros del tercer mundo) o educación intercultural para TODOS los alumnos (autóctonos y recién llegados).

La Catalogne est déjà une société multiculturelle; les écoles catalanes accueillent des élèves de différentes cultures (gitans et étrangers). L'action des centres éducatifs doit toutefois être envisagée dans le cadre de la situation générale de la société et du pays, car les problèmes et les conflits provoqués au sein de la société catalane par la présence de personnes ayant une culture différente de celle de la majorité ont une répercussion dans les écoles.

Les maîtres et les professeurs engagent timidement quelques expériences de type interculturel dans les écoles et collèges, mais il y a des difficultés. La réticence des familles, de certains secteurs du corps enseignant, de l'environnement et des administrations éducatives ne facilite pas les choses. Or il s'agit là d'un problème sérieux. L'attitude adoptée face à ce problème, acceptation des différences ou attitude raciste, aura une influence sur le futur de nos écoles et sur le climat social. Ou écoles ghettos pour les enfants «différents», venant d'une famille ayant une situation économique précaire (gitans, étrangers du tiers-monde), ou éducation interculturelle pour TOUS les élèves (les nationaux comme les nouveaux arrivés).

Catalonia is already a multicultural society. Catalan schools admit pupils from different cultures (Gypsies and foreigners). The action of educational centres has to be seen as part of the general situation of society and the country. The problems and conflicts that people from cultures different from the majority culture cause for Catalan society have repercussions in schools.

Teachers are starting to make tentative intercultural experiments in schools. There are difficulties: resistance by families, sectors of the teaching staff, society in general and the educational administration. The subject is a serious one. Our action whether we accept people who are different or adopt racist attitudes will influence the future of our schools and our social conviviality. Either ghetto schools for people who are different and in a precarious economic situation (Gypsies and immigrants from the Third World) or intercultural education for ALL pupils (local or new arrivals).

Un projecte intercultural. Una necessitat a l'escola?

Xavier Montagut*

Quan preguntes als alumnes si han parlat alguna vegada en profunditat amb un immigrant, si saben alguna paraula en àrab o qualsevol altra pregunta semblant, descobreixes que, en general, tenen un gran desconeixement de les minories ètniques que viuen a la nostra societat. Tanmateix, tots tenen unes opinions o imatges creades dels altres fortament arrelades.

Reflexionar sobre d'on vénen aquestes opinions i com s'han format pot endinsar-nos en l'educació intercultural.

Les conclusions a què arriben les diferents enquestes d'actituds, malgrat les prevencions amb què s'han d'agafar els resultats d'aquesta mena d'enquestes, no difereixen gaire de les conclusions a què s'arriba amb el treball directe amb els alumnes. Sense aprofundir en el grau de precisió d'aquestes enquestes, sembla possible utilitzar les seves conclusions com un indicador, si més no, dels grans trets.

Una d'aquestes conclusions generals és que els estereotips i els prejudicis dels alumnes no són gaire diferents dels de la societat adulta. Caldrà, doncs, donar una ullada al conjunt de la societat. Només amb una visió superficial ens adonem que les diferències i les desigualtats econòmiques, socials i polítiques, en definitiva, les desiguals relacions de poder entre diferents grups humans, són una característica de les nostres societats. Diferències i desigualtats que tenen una distribució geogràfica que molt sovint coincideix amb la diversitat de cultures. Tenim, doncs, una base material que es retroalimenta amb una jerarquització de les diferents cultures.

Quins tipus d'idees hi ha davant d'aquesta jerarquització de les cultures o ètnies? Algunes postures porten la justificació de les desigualtats a l'extrem. Això durant el segle passat i la primera meitat d'aquest segle es va expressar amb teories racistes. Avui, tant pels avenços dels biòlegs com pel desprestigi social que aquestes teories arrosseguen, especialment des del genocidi jueu a la Segona Guerra Mundial, és difícil trobar un racisme fonamentat en la biologia. Només alguns sectors molt petits

* Xavier Montagut Guix. Professor d'Ensenyament Secundari. Participa en diferents entitats sense ànim de lucre en tasques relacionades amb l'educació intercultural i l'educació pel desenvolupament. Economista.

Desenvolupa el seu treball a l'IFP Provençana. C/ Sant Pius X s/n. L'Hospitalet de Llobregat.

defensen obertament teories racistes. I aquests ho fan no tant sobre una base de desigualtats biològiques sinó sobre el que molts autors anomenen «fonamentalisme cultural». Aquest atribueix a les cultures característiques d'immobilitat i tancament més pròpies de les lleis biològiques que de les construccions històriques.

També les idees que fan de la tolerància i la solidaritat una postura activa amb arrels profundes i capaces de condicionar fortament totes les actuacions de les persones, són avui postures d'una minoria en la nostra societat.

La immensa majoria de la nostra societat, i per tant dels nostres alumnes, mostra una postura ambivalent en què conviuen grans principis morals (solidaritat, tolerància...) amb pràctiques sovint competitives, insolidàries i individualistes. La resposta ja tòpica de «jo no sóc racista, però...» reflecteix amb precisió la doble moral d'aquesta cultura majoritària pel que fa als «altres». Ningú no és racista, si més no en el terreny de les grans declaracions de principis. Tanmateix, la cultura majoritària és plena d'elements que sí ho són: «Sembles un gitano», «No siguis avar com un jueu» «Els moros són de malfiar»... La visió del món que habitualment manegem té importants elements etnocèntrics: «països desenvolupats i països en vies de desenvolupament» «tribus indígenes on encara no ha arribat la civilització» «descobriment d'Amèrica, d'Àfrica...» «la reconquesta»... són expressions habituals als nostres llibres de text.

Aquesta postura ambivalent que habitualment pot donar la impressió de ser tolerant pot transformar-se, davant d'una situació conflictiva, en una actitud obertament racista i xenòfoba. I ho fa amb una velocitat i amb una radicalitat increïbles. Les notícies que ens arriben d'Europa ens parlen del perill d'aquestes situacions en societats fins fa pocs anys aparentment tolerants. També a casa nostra la construcció d'uns habitatges que han de ser ocupats per gitanos ha creat i crea reaccions racistes dels veïns. Que es presentin sovint disfressades de reivindicacions veïnals, que de cop i volta surten dels baguls dels records, no pot amagar la facilitat amb què prenen força solucions xenòfobes davant de situacions conflictives. És ben cert que la majoria de gent que no està immersa en aquestes situacions les rebutja. Però això no ens tranquil·litza gaire quan pensem que els veïns de Santa Perpètua de Mogoda, de Mancha Real o del Barri del Besòs no són tan diferents del veïns de qualsevol altre barri o poble. El que diferencia aquestes situacions és l'aparició d'un conflicte real. Per què hem de pensar que davant conflictes semblants, uns altres barris es mourien amb paràmetres de solidaritat en lloc de les actituds racistes que veiem aparèixer amb preocupant regularitat?

Aquestes dades són prou preocupants perquè, fins i tot amb lectures més optimistes, calgui fer un treball de prevenció a l'escola. Un treball que no pot consistir només a aconseguir que els alumnes repeteixin uns valors socialment acceptats en els espais en què toca parlar de valors i que no impliquin en res les seves actituds pràctiques. Significa treballar perquè aquests valors condicionin les actituds pràctiques i quotidianes de tots nosaltres. Aconseguir aquesta educació en la solidaritat i la tolerància arrelada en la pràctica quotidiana requereix que englobi la totalitat de la pràctica escolar.

En aquest sentit, alguns ens entestem a definir el projecte d'escola com intercultural. Entenem per tal una escola que es basi en uns valors pràctics de tolerància i solidaritat, on es valorin amb igualtat totes les cultures, on el diàleg entre les diverses cultures es consideri com una font de coneixements rics i aprofundits i on la capacitat de dur a terme aquest diàleg es consideri com una part dels procediments bàsics del projecte educatiu.

És possible aconseguir una escola amb aquest projecte educatiu? Per respondre caldrà tenir present la societat de la qual l'escola és part.

El discurs oficial en terrenys tan determinants de la pràctica social com la producció de béns materials, considera la competitivitat i l'afany de lucre individual com un autèntic valor que és a la base de la creació de riquesa per a tothom. Més enllà del sentit comú, els economistes convencionals han descobert unes suposades lleis econòmiques que fan que la suma de l'egoisme individual es transformi en benestar per a tothom. L'escola no és aliena a aquesta competitivitat individualista en què es fonamenta una part important de l'activitat social, no és aliena als valors amb què es treballa a la pràctica i amb què, moltes vegades, actuem els mateixos mestres. Aquells que dins l'ensenyament ens dediquem a esglaons que es conceben com el pas previ al «mercat de treball» hem de mesurar la quantitat d'hores que «perdem» parlant de valors que, en el millor dels casos, res no tenen a veure amb l'obligada competició amb la resta de la societat per accedir als escassos llocs de treball amb què es trobaran els nostres alumnes i per a la qual exigeixen ser preparats. En un curs de COU podem ensenyar principis cooperatius que conceben el teu guany no com la pèrdua de l'altre, sinó com un guany per a tothom; però, a la vegada, el que realment s'exigeix que facin els alumnes és preparar-se per un joc de competició individual de suma zero on es juguen la possibilitat d'accedir als estudis universitaris que desitgen.

Hem de ser conscients que una part molt important de la pràctica social i escolar ve con-

1183

dicionada per valors i actituds que poc tenen a veure amb els que sustenten un projecte d'escola intercultural.

Una contradicció que sembla inexistent per aquells que són capaços de donar suport a models d'escola multiculturals, interculturals, etc., i que després retallen els pressupostos i mitjans que caldrien per dur a terme aquests models, o que davant de la realitat d'escoles amb grups significatius d'alumnes d'un origen ètnic determinat no prenen cap mida perquè tinguin classes de la llengua i la cultura dels seus pares i, ans al contrari, la seva preocupació es dirigeix a recomanar que no es matriculin més d'un 15% de nens d'ètnies minoritàries en una mateixa escola. Per ser més exactes, hauríem de dir de determinades minories ètniques o nacionals, ja que no sembla que la preocupació tingui res a veure amb col·legis de minories d'altres nacions com l'alemanya, l'anglesa o la francesa.

Les coses són més complicades per a aquells que veiem una gran distància, quan no una oberta contradicció, entre l'escola que volem i la realment existent. El primer que et fa qüestionar és si realment té alguna utilitat parlar de models d'escola tan allunyats de les realitats. Si ho analitzem des d'una concepció d'utilitat, avui molt estesa, que identifica la utilitat-eficiència amb els esforços adreçats a allò que és aconseguible en un curt termini, la resposta és negativa. Aconseguir una escola realment intercultural, ni és quelcom aconseguible en un curt termini ni és quelcom aconseguible només des del marc de l'escola. Implica importants transformacions en la societat que no depenen exclusivament de l'escola. Si, malgrat aquestes conclusions, continuem pensant que té alguna utilitat definir projectes d'escola intercultural, haurem d'agafar una altra perspectiva. Podem pensar que definir cap a on volem anar no ho fem perquè estem segurs d'arribar-hi, i menys a curt termini, sinó perquè ho veiem necessari per no perdre l'orientació en el camí que estem fent. Aquesta orientació no garanteix que estem en el camí més curt ni tan sols en el millor. Ens assegura, això sí, una tensió permanent entre la nostra pràctica i el seu entorn social, entre la nostra pràctica i els objectius que desitgem. I alguns creiem que aquest camí, més enllà de fins on arribarà, és fructífer en si mateix. És fructífer perquè ens obre a altres visions amb les quals enriquir i completar la nostra visió. És fructífer perquè ens permet descobrir nous angles de conflicte amb el nostre entorn i enriquir la nostra visió crítica del mateix. És fructífer perquè ens porta a una revisió constant del nostre propi treball amb la qual podem detectar errors i aprendre noves pràctiques, i aquesta capacitat d'aprendre de les contradiccions del propi treball és imprescindible per ajudar a

altres persones a aprendre dels seus propis conflictes. I aquesta continua sent, al nostre parer, la tasca de l'ensenyant.

Des d'aquesta perspectiva s'està fent molta feina útil tant dins de les institucions com en organitzacions no institucionals. Utilitat no perquè situïn un nou paradigma des del qual construir, aquesta vegada sí, una escola crítica, solidària, tolerant... sinó perquè augmenten la imprescindible pluralitat de qualsevol projecte educatiu i generen nous conflictes a la vegada que proporcionen eines per a una resolució positiva dels mateixos.

Em semblen especialment fructíferes tres línies de treball:

És un fet que a escoles de determinades àrees i especialment a Primària podem trobar ja una important diversitat cultural a l'alumnat. Aquest és, al meu entendre, un recurs molt valuós per treballar en una perspectiva intercultural. La primera condició és que això no es vegi com un problema que cal limitar a un 15%, sinó com una font d'enriquiment a la qual s'han de dedicar els recursos que calguin. Dins d'aquests recursos i sense negligir les condicions de treball del professorat, que continua sent la peça clau de qualsevol projecte educatiu, crec que la relació professor-alumne, professor-família, escola-família, és quelcom fonamental. Però aquesta relació no es pot fer tenint en compte només els paràmetres culturals d'una banda. I, a l'hora de generar aquest diàleg, sovint ens trobem que una de les bandes té dificultats culturals per relacionar-se amb una escola que s'inscriu en altres paràmetres culturals, dificultats que, molt sovint, comencen perquè se li parla en una llengua i amb un llenguatge que no entén. Com fer que aquesta relació sigui en doble direcció? La solució d'aquest desequilibri no es pot fer recaure sobre el professorat. No se li pot demanar un coneixement profund de totes les cultures que es pot trobar a l'aula, encara que és positiva l'existència de materials i temps per apropar-se a aquests nous coneixements. L'únic que se li pot demanar és prou capacitat de diàleg per generar una relació que sigui enriquidora per a totes les bandes. Aquest desequilibri s'ha de compensar per un altre lloc. El recurs per fer-ho és als mateixos col·lectius de les minories. Al seu interior hi ha gent amb capacitat per ajudar a establir aquestes relacions. Les experiències fetes a Europa, i en algun cas excepcional al nostre país, amb la figura de l'acompanyant, han estat molt positives i no només en les relacions amb l'escola.

En el cas de molts col·lectius d'immigrants hi ha professionals de l'ensenyament que si se'ls reconegués la titulació podrien fer aquestes tasques d'acompanyament i a la vegada podrien introduir a les nostres escoles altres llengües, altres cultures, a les quals els alumnes d'ètnies minoritàries no haurien de re-

anunciar i de les quals la resta d'alumnes podria aprendre. Només que un petit percentatge dels recursos que es dediquen a treballar sobre la «interculturalitat» es dediqués a la feina d'aquesta gent, sospito que l'avanç seria molt gran, que ens apropariem a un autèntic diàleg i que ens allunyariem del monòleg que pot acabar sent un discurs sobre la interculturalitat, si per totes les parts hi ha els mateixos interlocutors.

Una segona línia de treball és la revisió del conjunt del currículum des del punt de vista de la diversitat cultural. Diversos estudis van abordant el caràcter etnocèntric de la majoria de les matèries que impartim proporcionant un referent crític imprescindible si volem introduir la pluralitat dins de matèries que massa vegades s'han presentat com a portadores de veritats úniques. També comencen a aparèixer materials didàctics que incorporen visions de la història, l'economia, les relacions Nord-Sud, la sociologia... molt més respectuoses amb la diversitat i que basen aquests enfocaments en el propi terreny d'alguns corrents de l'antropologia i d'algunes classes d'ètica que semblava, fins fa poc, el terreny exclusiu per a aquests temes. Materials que per desgràcia encara són escassos i d'accés difícil en els circuits normalitzats.

Una tercera línia de treball ha de tenir en compte que a la majoria d'escoles de Catalunya, especialment a Secundària, la diversitat cultural és significativament més petita que l'existent a la societat. Diferència que s'engrandeix quan pensem en la societat que podem preveure per al futur. Convé, doncs, ressaltar la insuficiència d'un apropament a altres formes de viure partint dels continguts exclusivament conceptuals. En aquest sentit podem aprendre d'altres experiències i de les solucions que han trobat per, conciliant informació i vivència, generar implicació afectiva i donar suport al treball sobre actituds i valors. Especialment em sembla suggeridor «l'enfocament sòcio-afectiu, aprendre en la pròpia pell», utilitzat en el camp de l'educació per la pau:

«Poc després de les primeres experiències dels països pioners en educació per a la pau i el desenvolupament, nòrdics i anglosaxons, es comprovà l'aparició d'un nou tipus d'alumne modèlic: capaç d'aprendre i memoritzar qualsevol cosa, fins i tot allò que hom li ensenyava sobre les dures condicions de vida a l'Àfrica; tanmateix, mancat d'una concepció global i solidària del món.

Aviat es comprovà que saber molt sobre una regió de l'anomenat Tercer Món no pressuposava canviar mecànicament l'actitud personal envers els seus habitants. Per aconseguir això darrer cal que el procés d'aprenentatge parteixi d'una emoció empàtica: naixia així l'enfocament sòcio-afectiu.

BEST COPY AVAILABLE

d'acord amb l'expressió de David Wolsk i Rachel Cohen, que vol combinar la transmissió d'informació amb la vivència personal per aconseguir l'aparició d'una actitud afectiva.

Es tracta d'aprendre a partir d'una emoció empàtica tot buscant l'aparició de conductes prosocials, entenent per «prosocial» les conductes que afavoreixen la cooperació, el desig de compartir, simpatitzar, etc. L'empatia, el sentiment de correspondència i concordança amb l'altre pressuposa seguretat i confiança en un mateix, així com habilitat comunicativa verbal i no verbal. Per aconseguir-ho es crea un clima en què cada persona, com a individu que forma part d'un grup, visqui una situació empírica, la senti, l'analitzi, la descrigui i sigui capaç de comunicar la vivència que li ha causat.»[1]

A l'educació intercultural tenim la sort que si bé no sempre la realitat multicultural a la qual volem apropar-nos està present a l'escola, si ho està a la societat, i existeixen mecanismes per portar-la a l'escola. Experiències com «Els contes de colors» o «Visquem la diversitat» i totes aquelles que parteixen de la [illegible] implicació dels col·lectius de [illegible] minories ètniques poden ser [illegible] útils per generar empatia [illegible] vació.

Amb aquestes línies de [illegible] ball no aconseguirem una [illegible] la intercultural, però, com a [illegible] podem anar introduint alguns corrents d'aire dins de la nostra escola; i no oblidem que, a [illegible] que els avions, el vent a contra corrent ajuda a aixecar el vol [illegible] en la tasca com a ensenyants hem d'ajudar que els nostres alum[illegible]nes emprenguin el seu propi vol amb la màxima autonomia.

Paraules clau

Educació intercultural

Diferència cultural

Minoria racial

Actitud social

Xenofòbia

Projecte educatiu

Valors

(1) GRASA, R.; REIG, M.D.; SINGUAN, M.: «El projecte linguapax. Del marc teòric a l'experimentació». Departament d'Ensenyament, Fundació Jaume Bofill i Centre UNESCO de Catalunya, 1993.

Abstracts

Podríamos definir la escuela intercultural como una escuela fundamentada en la tolerancia y la solidaridad, donde se valoran con igualdad las diferentes culturas, donde el diálogo entre ellas se considera una fuente de enriquecimiento, y donde la capacidad de dialogar es una parte de los procedimientos básicos del proyecto educativo. Si este modelo no conforma al conjunto de la escuela, estaremos predicando y educando en la doble moral tan habitual en nuestra sociedad y en nuestra escuela. Si, al contrario, pensamos en un modelo de escuela que realmente guíe las actitudes prácticas, hemos de convenir en que el objetivo de una escuela intercultural está aún muy lejos y que, en buena medida, no es posible alcanzarla sin una profunda transformación de la misma sociedad en la que se halla inserta la escuela. En esta situación, ¿qué sentido tiene definir un proyecto de escuela intercultural?

Nous pourrions définir l'école interculturelle comme une école fondée sur des valeurs de tolérance et de solidarité, où toutes les cultures sont mises sur un pied d'égalité, où le dialogue entre les différentes cultures est considéré comme une source d'enrichissement et où la capacité de dialogue est considérée comme une partie des processus fondamentaux du projet éducatif. Si ce modèle ne s'applique pas à l'ensemble de l'école, nous prêcherons une double morale, si habituelle dans notre société et dans notre système éducatif. Si, au contraire, nous pensons à un modèle d'école qui oriente réellement les attitudes pratiques, nous devons convenir que l'objectif d'une école interculturelle est encore très loin et que dans une grande mesure il ne sera pas possible de l'atteindre sans une transformation profonde de la société où est insérée l'école. Dans ces conditions, à quoi bon définir un projet d'école interculturelle?

The intercultural school may be defined as a school based on values of tolerance and solidarity, where all cultures are equally valued, where the dialogue between different cultures is regarded as a source of enrichment and where the capacity for dialogue is considered as a part of the basic procedures of the educational plan. If this model does not shape the entire school we shall be sermonizing and educating in the dual morality which is so common in our society and in our school. If, on the contrary, we think about a school model that really guides practical attitudes, we must agree that the goal of an intercultural school still lies in the distant future and that, to a great extent, it cannot be achieved without a profound transformation of the society in which the school is introduced. In such a situation, what sense is there in defining a plan for an intercultural school?

REFLEXIONS I RECERQUES

Els programes d'immersió primerenca, són programes diferents?[1]

Joaquim Arnau*

Els programes d'immersió primerenca (PIP) es caracteritzen, a Catalunya, per un ensenyament totalment vehiculat en català, la llengua del país, des del mateix moment que l'infant (habitualment de llengua familiar castellana, llengua majoritària) inicia l'escolaritat (3 o 4 anys d'edat, Educació Infantil) fins que acaba el primer cicle de l'Educació Primària (8 anys d'edat).

En àmbits com el Canadà, aquests programes han esdevingut, sens dubte, un dels models més efectius per a l'adquisició de la segona llengua pels escolars, sense prejudici del rendiment acadèmic en els altres continguts, inclòs el domini de la pròpia llengua (Genesee, 1987). Les avaluacions efectuades indiquen també que aquest programa no crea especials dificultats a alumnes amb capacitats intel·lectuals i de llenguatge per sota de la mitjana i de baix nivell sòcio-econòmic (Genesee,1991). Aquí, donada la poca tradició avaluadora i certament també el caràcter més recent de l'experiència, no disposem de tantes evidències empíriques però, en línies generals, es confirmen els resultats obtinguts en aquell indret (Boixaderas, Canal i Fernández, 1992; Forns, 1993; Ribes, 1993; Serra, 1989).

La raó bàsica de l'àmplia acceptació i difusió del PIP al Canadà ha estat l'efectivitat amb què es desenvolupa la competència comunicativa en francès en els escolars anglòfons en relació amb altres tipus de programes que proposen un ensenyament més limitat

* L'autor és professor del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona i ha treballat llargament en programes d'immersió i en la recerca en aquest àmbit. Les seves publicacions més recents són: Arnau, J., Comet, C., Jerra, J.M. i Vila, I. (1992): La Educación Bilingüe. Barcelona: ICE/Horsori. Arnau, J. (1994): "Teacher-Pupil communication when comencing Catalan Immersion Programs". Proceedings of the University of Vaasa. University of Vaasa: Finland.

Adreça professional: Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Campus de la Vall d'Hebron. Universitat de Barcelona.

(1) Ponència presentada al I Congrés "Escola Valenciana" (desembre 1993).

en el temps i, probablement també, menys comunicatiu i funcional. En el nostre context, però, raons de normalització lingüística i d'integració cultural justifiquen, a més a més, la importància educativa que ja tenen i hauran de tenir en el futur més pròxim.

Des del mateix moment d'inici de l'escolaritat, els PIP es proposen aquest doble repte: promoure la competència i l'ús de la llengua del país, actituds favorables als valors culturals que representa, així com la competència alfabetitzada en la pròpia llengua i el domini dels altres continguts escolars.

¿Determina aquest doble repte un programa amb característiques diferents a les d'altres tipus de programes i, especialment, a les d'un programa vehiculat inicialment i de manera predominant en la pròpia llengua dels escolars? ¿Implica processos d'ensenyament-aprenentatge diferents?

Respondre a aquestes preguntes té sentit ja que obliga a reflexionar sobre com i per què es pot desenvolupar de manera més ràpida i millor la competència en la segona llengua (L2), com i per què els alumnes poden aprendre els continguts acadèmics de manera igualment efectiva, com i per què poden adquirir una competència alfabetitzada en la pròpia llengua (L1) més enllà de la finalització del programa. I situo, de manera deliberada i conscient, el teòric (poden) en lloc de l'afirmatiu (aprenen i adquireixen) perquè de l'etiqueta *immersió* aplicada en un programa no es deriven necessàriament tots els avantatges anteriorment proposats; es deriven, com en tot programa educatiu, de la qualitat de les condicions instruccionals que incorpora. Reflexionar sobre aquesta pregunta sembla pertinent perquè permet aprofundir en la naturalesa i els components del programa que porten a l'èxit i, per contraposició, en els components que, cas de no ser incorporats, poden limitar aquestes possibilitats.

Per desgranar aquestes reflexions es desenvoluparan tres temàtiques bàsiques: els PIP i l'adquisició de la competència oral en l'L2, els PIP i l'adquisició de la competència alfabetitzada i el marc institucional dels PIP. Per articular les dues primeres temàtiques s'especificaran, respectivament, els diferents marcs teòrics que expliquen els processos d'adquisició i es presentaran treballs que analitzen les condicions que poden portar els PIP i altres programes d'Educació Bilingüe a incorporar, en més o menys grau, els principis derivats d'ambdós marcs teòrics (estudis de procés-producte, anàlisi de la interacció a l'aula, reflexions dels docents, etc.). La tercera temàtica considerarà alguns aspectes que van més enllà del professor i de la classe (exigències institucionals que crea un programa d'aquestes característiques).

1. Els PIP i l'adquisició de la competència oral en l'L2

Els treballs que han avaluat la competència oral en l'L2 han conclòs que el temps d'exposició a l'ensenyança en aquesta llengua és una variable molt important, encara que no l'única, en l'explicació de l'adquisició d'aquesta competència (Genesee, 1987, op. cit.). En aquest sentit, els programes PIP, que tenen un grau de continuïtat al llarg de l'escolaritat primària, promouen un grau de competència oral superior als programes d'immersió retardada o tardana i un grau de competència semblant en l'L1. Aquest és un factor que pot tenir el seu pes però que no pot ser contemplat sense fer referència a la qualitat o a les característiques interactives dels programes.

La idea que es defensarà aquí és que, a part del temps d'exposició, una variable que juga a favor del PIP és que aquest programa pot ser l'àmbit educatiu més adequat per promoure una ràpida adquisició de la competència oral en l'L2.

La psicologia que estudia els processos d'adquisició de l'L2 ha definit un conjunt de variables que porten a una ràpida adquisició. I aquestes variables, que breument descriurem, tenen grans possibilitats de ser incorporades als nivells educatius en què es desenvolupen aquests programes (bàsicament Parvulari i també el cicle inicial de l'Educació Primària).

Quines són aquestes variables i com i de quina manera pot incorporar-les el PIP?

Ellis (1988), recollint les aportacions de diferents teories, incloses les que expliquen l'adquisició de l'L1, proposa un conjunt de variables del discurs a l'aula que promouen la ràpida adquisició de l'L2:

- quantitat de parla que els alumnes poden entendre

- parla referida a l'*aquí i ara*, parla no desplaçada

- parla rica en *directives*

- estratègies del professorat centrades en el *missatge* i riques en l'extensió i clarificació de les expressions dels alumnes

- possibilitat i necessitat que tenen els alumnes de comunicar-se

- control significatiu dels alumnes del contingut proposicional de la conversa

- possibiltat de realitzar un ventall ampli d'actes de parla (parlar per respondre, per preguntar, informar, per controlar, etc.)

- parla desinhibida: parla que sorgeix en planificar les pròpies accions o sense propòsit comunicatiu definit (com per exemple: cantar o recitar de manera espontània una cançó o cantarella).

L'observació i l'anàlisi de la interacció a parvularis que apliquen el PIP mostra com algunes d'aquestes variables són incorporades d'una manera natural i com a conseqüència lògica de la mateixa organització de les activitats.

Aquests parvularis proporcionen contextos d'activitat comprensibles en base, fonamentalment, a tres característiques bàsiques: el nivell organitzatiu del currículum, la naturalesa pautada de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i les estratègies comunicatives que despleguen les professores.

La integració de l'ensenyament de la llengua i de la resta de continguts mitjançant un tema o centre d'interès, tal com s'aplica a força parvularis, crea una dimensió organitzativa especial que proporciona molt de suport a la comprensió-expressió dels missatges.

En un estudi que hem fet sobre la comunicació a parvularis que apliquen el PIP en català, (Arnau, 1993) hem pogut observar com les diferents lliçons que pertanyen a un mateix centre d'interès comparteixen elements lèxics i conceptuals comuns. A l'inici del centre d'interès "Els animals del zoo", els alumnes van visitar el zoo per estudiar els animals (coneixements naturals i socials) i van triar l'ós com animal preferit per conèixer i treballar. Els conceptes del taller de Matemàtiques (1-2-3, gran-mitjà-petit) es treballen mitjançant la manipulació de diversos materials que inclouen óssos (grans-mitjans i petits). A Plàstica els alumnes pinten óssos de dimensions diferents i un conte (Expressió oral) inclou també óssos com a protagonistes.

Aquesta interrelació d'elements conceptuals, procedimentals i lingüístics és, sens dubte, una variable important que pot facilitar la comprensió de la nova llengua i l'assimilació progressiva de lèxic i estructures. Proporciona, d'una banda, un grau de redundància als missatges i crea, de l'altra, un grau de contrast contextual entre lliçons, ja que cada una d'elles inclou informació nova i també antiga (la corresponent als elements ja treballats a les altres lliçons que formen part del mateix centre d'interès). Redundància i contrast contextual són dues condicions que faciliten i enriqueixen l'*input* que reben els alumnes.

193

La naturalesa pautada de les activitats d'ensenyament-aprenentatge es deu que les lliçons que pertanyen a un mateix contingut (Matemàtiques, Expressió oral, Plàstica, etc.) presenten una macroestructura o guió semblant. Els conceptes matemàtics són treballats primer a nivell de grup-classe (presentats habitualment mitjançant una historieta). Els alumnes els representen després mitjançant un mural (petits grups) i finalment es reforcen i s'avaluen a nivell de taller (petit-grup) on la professora té més possibilitats d'interaccionar amb cada alumne. I cada lliçó específica acostuma a tenir també una microestructura o "mini-guió" semblant: el taller de matemàtiques inclou habitualment les mateixes seqüències (presentació i diàleg sobre els materials, respostes o accions individuals de cada alumne en relació als materials i representació figurativa i simbòlica en una fitxa dels conceptes treballats); el conte es treballa també seguint una seqüència semblant de propostes (la professora el relata, els alumnes en fan un dibuix o l'escenifiquen i finalment el reconten).

Aquest tipus d'organització i de pautes pròpies de força parvularis del nostre context facilita els processos de comprensió-expressió de la llengua. No es pot afirmar, això no obstant, que aquesta sigui l'única manera de facilitar-los. Als parvularis canadencs que apliquen el PIP, amb enfocaments curriculars i organitzatius diferents, també s'observa aquesta naturalesa pautada i potencialment comprensible de les activitats, tant quan els alumnes participen en activitats col·lectives (cançons, jocs, etc.) com quan treballen en un dels diferents centres d'aprenentatge planificats (lectura, matemàtiques, arts, manipulació, etc.) (Peregoy, 1991).

La característica organitzativa i pautada d'ambdós contextos actua com important suport comunicatiu, crea rutines predictibles que fan el llenguatge comprensible i proporciona marcs on els alumnes es troben segurs per usar la llengua de manera natural. Són bastides, en el sentit definit per Bruner, qui ho aplica als formats que utilitzen els pares per ensenyar a parlar els seus fills.

En aquests contextos on els alumnes coneixen què s'espera d'ells, les professores despleguen estratègies comunicatives per facilitar encara més la comprensió dels missatges (conducta gestual, suports materials, sistemes paralingüístics, pistes verbals), de manera que no cal que els alumnes processin totes les estructures de la llengua per comprendre, ja que disposen de nombrosos indicis o claus (Artigal, 1989). I si comprenen els missatges estan, evidentment, en disposició d'aprendre els continguts acadèmics ja que aquells es refereixen a aquests.

¿Utilitzen els professors d'immersió estratègies comunicatives específiques, diferents de les dels professors que ensenyen en l'L1 en els mateixos nivells escolars?

Tot i que no hi ha gaires estudis comparatius, els resultats obtinguts apunten algunes diferències. En una comparació feta al Canadà entre professors de primer any d'immersió i professors que ensenyen en l'L1 en el mateix nivell escolar, Tardif (1991) troba més diferències de quantitat que de qualitat; en els primers són més freqüents la repetició o la reformulació dels propis enunciats, el modelatge (presentació d'estructures que els alumnes han d'imitar), l'elaboració i correcció significativa dels enunciats dels alumnes i la referència al context (mitjançant gestos, material visual i demandes fetes als alumnes perquè reaccionin físicament als seus enunciats). Aquestes estratègies lingüístiques i contextuals sembla que van disminuint a mida que els alumnes esdevenen més competents en la llengua (Lavallée, 1990, cit. per Tardif, op. cit.). En una comparació que hem fet en el context català, a l'inici del programa (parvulari 4 anys), entre dues professores d'immersió i una professora que ensenya en castellà (L1 dels alumnes) en el mateix nivell escolar (Arnau, 1990 i 1993 op. cit.), hem trobat semblances i diferències en les estratègies comunicatives de les professores d'ambdós tipus de programes. En les professores d'immersió és més freqüent la utilització del suport visual a les lliçons que poden prèviament planificar (contes, temes del centre d'interès), la conducta gestual que acompanya la parla, la presència en certes lliçons (expressió oral) de preguntes redundants (preguntes ja negociades amb anterioritat) amb la finalitat de proporcionar més pràctica lingüística i fer intervenir el major nombre d'alumnes i la correcció i expansió de les expressions d'aquests; les tres professores formulen preguntes de complexitat semblant (en certes lliçons d'expressió oral produeixen abundant proporció de "pistes" verbals per facilitar les respostes dels alumnes) i mantenen la mateixa orientació missatge-codi (reparen els problemes de comunicació quan els alumnes no aporten el significat adequat i supleixen els problemes de codi). La comparació per moments temporals (principi i final de curs), en les estratègies de les professores d'immersió mostra que algunes disminueixen amb el temps (la proporció de pistes), mentre que d'altres no són sensibles al factor temporal (suport visual, preguntes redundants, correccions i expansions i conducta gestual). La nostra interpretació és que certes estratègies són pròpies de l'adaptació a un interlocutor de poca edat, que tot just acaba d'entrar a l'escola (pistes); d'altres són més específiques de l'adaptació a algú que, segons la professora, encara no té prou recursos en la llengua d'ensenyament (suport visual i conducta gestual); d'altres responen a un interès implícit d'aprenentatge de la llengua (pre-

guntes redundants, correccions i expansions); i, finalment, d'altres, i creiem que això és molt pertinent, donen evidències d'adaptar-se a les diferències individuals entre els alumnes (proporcionen més pistes als alumnes menys competents acadèmicament, tot avaluant-los molt positivament qualsevol intent d'expressar-se en català i proposen, en determinats moments, la utilització del català només als de més competència lingüística o en situacions en què tots es poden expressar perquè un determinat element lèxic ha estat molt treballat).

Els contextos d'activitat comprensible, definits anteriorment, són realment efectius?, estem segurs que aquests contextos constitueixen veritables marcs en què els alumnes comprenen els missatges i se senten segurs per usar la nova llengua de manera natural i no forçada?

Per respondre aquesta pregunta disposem de tres tipus d'evidències: una és la que proporcionen les nombroses avaluacions realitzades sobre els programes, l'altra és el resultat de les anàlisis de la interacció real a l'aula i l'altra les conclusions a què arriben els anomenats estudis sobre procés-producte.

Les avaluacions efectuades donen evidències indirectes ja que, en concloure que els alumnes demostren un bon rendiment acadèmic, estan pressuposant que han hagut de desenvolupar-se necessàriament en contextos que tenen aquesta característica.

Les anàlisis sobre la interacció real a l'aula permeten comprovar fins a quin punt els alumnes es comuniquen de manera fluïda amb la professora, fins a quin punt les "incomprensions" o "ruptures comunicatives" són molt o poc presents en la conversa escolar i si romanen o van disminuint en el temps. En el marc de l'estudi ja referit (Arnau, 1993, op. cit.), hem observat la naturalesa i l'evolució de les estratègies comunicatives de dos grups de sis alumnes en les dues aules d'immersió i en el primer any d'inici del programa (parvulari, 4 anys). L'observació de la conducta dels alumnes, en situacions en què la professora els formula alguna demanda (pregunta o ordre) sobre el contingut de la lliçó, mostra que al començament del curs ja entenen els missatges, que les seves reaccions son coherents amb les demandes que els fa, encara que no tots aporten sempre el significat adequat (lògicament hi ha diferències individuals entre ells). I les úniques situacions de ruptura comunicativa que la professora, per més que s'esforci, no pot reparar, són activitats matemàtiques de naturalesa molt abstracta (p. ex. seriacions), molt difícils per als escolars d'aquesta edat. En contextos que tenen totes les característiques definides anteriorment, la llengua, el codi, no crea per si mateix especials problemes de comu-

nicació. Això no vol dir, naturalment, que puguem fer, a partir d'aquestes dades, una generalització a tots els programes d'immersió, especialment si es desenvolupen en àmbits sociolingüístics molt diferents al nostre.

Els estudis procés-producte són d'especial interès perquè analitzen la relació entre pràctiques educatives específiques i rendiment escolar a programes d'Educació Bilingüe. L'estudi de Wong Fillmore (1985) és especialment il·lustratiu. Aquesta investigadora realitzà un seguiment longitudinal de seixanta nens no anglòfons que aprenien en anglès en aules on hi havia també diferents proporcions d'alumnes nadius. I comprovà, al cap d'un any d'exposició a l'anglès, que a dues aules els alumnes havien aconseguit un bon nivell de competència en aquesta llengua i de rendiment acadèmic, mentre que a les altres dues un quaranta per cent dels alumnes no havia après gairebé res. Una anàlisi comparativa de les pràctiques dels professors mostrava quines eren les que portaven a l'èxit i quines creaven dificultats reals als alumnes per progressar. El nivell organitzatiu del currículum, la naturalesa pautada de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i les estratègies comunicatives dels professors eren elements determinants. Les classes efectives eren classes molt organitzades (els professors introduïen els materials d'ensenyament a nivell de gran grup i després realitzaven activitats de seguiment a nivell de petit grup i individual), les lliçons tenien característiques estructurals definides (format o guió consistent) mitjançant les quals s'introduïen *patterns* o rutines de llenguatge semblants i en què els professors desplegaven estratègies comunicatives adequades (èmfasi en la comprensió, regulació adequada de la participació dels alumnes, etc.).

Professors dels programes d'immersió, amb força experiència, han donat especial importància en aquestes variables, tot considerant que la comprensió dels missatges no depèn d'una orientació única sinó d'un conjunt de procediments (organització del currículum en unitats integrades, búsqueda dels millors enfocaments per ensenyar els continguts específics, estratègies de suport contextual, maneres de facilitar l'expressió dels alumnes). Han considerat també molt important també donar suport emocional i augmentar l'autoestima dels escolars ja que l'exposició a una llengua, que totalment desconeixen, podria limitar la seva confiança i les maneres que proposen per posar atenció o vigilar el clima afectiu de la classe són semblants a les que hem observat en les nostres professores: permetre que els alumnes puguin expressar-se, utilitzar si cal, en moments de molta incomprensió, la pròpia llengua dels escolars, valorar les seves aportacions, adaptar-se a les seves diferències i compartir sentiments i temes d'interès personal (Salomone, 1992).

Fins aquí hem contemplat com els PIP poden crear marcs [illegible] comprensió dels missatges i de seguretat i confiança per [illegible] progressivament l'L2. La investigació psicolingüística prediu [illegible] no obstant, que per adquirir una llengua no basta amb compr[illegible] la, és necessari usar-la. I per usar-la de la manera més efec[illegible] cal estar implicat en un ús actiu i significatiu del llenguatge [illegible] vol dir, segons el marc teòric d'Ellis que hem definit anterior[illegible] (1988, op. cit.), necessitat o ganes de comunicar-se, fer-ho [illegible] diferentes finalitats (social, organitzativa, instructiva, etc.) i utilit[illegible] el ventall més ampli possible d'actes comunicatius, tenir un [illegible] sobre els temes que es discuteixen (poder-hi dir la seva) i prac[illegible] la llengua de manera desinhibida. La responsabilitat sobre l'[illegible] pot recaure sobre l'aprenent, depèn dels professors i de la m[illegible] com organitzen les activitats d'ensenyament aprenentatge.

Com i de quina manera incorporen o poden incorporar [illegible] les variables de l'ús a les quals ens estem referint?

Una anàlisi comparativa de l'ús de la llengua que fan els alu[illegible] (primer any del programa) en tres contextos (Expressió ora[illegible] classe, Taller de Matemàtiques i de Plàstica-petit grup) [illegible] moments temporals diferents (principi i final de curs) (Arnau [illegible] 1993), ens permet avaluar el grau en què cada un d'ells inco[illegible] aquestes variables i sobretot el seu caràcter complementari. Ex[illegible] sió oral i Matemàtiques donen poca flexibilitat als alumnes [illegible] un ús actiu i significatiu del llenguatge (es limiten practicam[illegible] respondre a les demandes de la professora) però en can[illegible] mouen, ja des del primer moment temporal, un ús freqüent del [illegible] (quasi la meitat de les expressions dels alumnes són fet[illegible] aquesta llengua); és un ús poc espontani, modelat o planific[illegible] el sentit d'Ellis) per la professora i pel lèxic específic de les [illegible] (les expressions en català són curtes o són rutines apreses). [illegible] proporciona un ús més flexible i més espontani o no tan pla[illegible] dels recursos lingüístics (els alumnes controlen més el tema, s'exp[illegible] amb una diversitat més gran de propòsits i d'actes comun[illegible] però les expressions en català són poc presents en el primer m[illegible] temporal (els alumnes s'expressen gairebé sempre en castel[illegible] el segon moment temporal augmenten les expressions e[illegible] tenen un caràcter més creatiu que les produïdes en els a[illegible] contextos (expressions interllengua). La Teoria d'adquisició [illegible] tal com la contempla Ellis, prediu que per a l'adquisició [illegible] la llengua és important promoure tant un ús planificat [illegible] de l'L2, i la presència de contextos on s'estimuli un [illegible] de manera natural, és essencialment important perquè [illegible] característiques comunicatives d'aquests programes, els alu[illegible] utilitzarien moltes vegades l'L1, i molt poc l'L2, ja que [illegible]

principis pedagògics més importants és respectar, inicialment i fins que no demostrin prou recursos, el codi amb el qual s'expressen.

Els diferents contextos analitzats promouen, a més a més, una pràctica complementària dels diferents referents semàntics de la llengua: Expressió oral (contes i descripció de làmines) promou expressions predominantment d'accions (expressades mitjançant verbs), Matemàtiques, la pràctica d'atributs (adjectius, adverbis preposicions espacials, comparatius) i Plàstica promou l'etiquetatge de coses (substantius).

Evidentment no tots els alumnes s'expressen de la mateixa manera; hi ha diferències importants entre ells, però és fonamental que es respecti el ritme individual de cada un a la manera com ho fan les professores a què ens hem referit.

Tampoc totes les lliçons que pertanyen al mateix context no mostren característiques homogènies: a Expressió oral, per exemple, la naturalesa dels materials i la condició engrescadora o avorrida d'una trama fomenten o debiliten les ganes de participació dels alumnes i el grau de pràctica desinhibida.

La nostra impressió és que els PIP inclouen molts contextos potencialment rics i complementaris per a un ús actiu i significatiu del Llenguatge: els dels diferents continguts, els rituals de la classe, les activitats més dirigides pel professor o les més centrades en l'alumne (racons de joc, centres d'aprenentatge, etc.). El que cal és anar pensant i introduint noves pràctiques interactives que amplïin les possibilitats de participació dels alumnes en els diferents contextos. Però això obliga a repensar el rol del professor com a comunicador i el model de transmissió dels coneixements.

El treball documentat per Enright (1986) sobre les reflexions, els recursos i les formes d'adaptació progressiva d'una mestra de parvulari a un grup d'alumnes no nadius, de cinc anys, els quals ensenyà en anglès de manera intensiva però durant un període limitat del curs escolar, il·lustra de manera orientativa i clara com es poden millorar les pràctiques tradicionals. Aquesta professora va anar canviant progressivament el seu rol comunicatiu i la concepció del currículum. Va passar de ser una productora de llenguatge (de parlar ella la major part del temps) a ser una receptora interessada a rebre'n, gràcies a les necessitats comunicatives que va crear en els alumnes. Aquest rol, però, el va començar a canviar quan va transformar un currículum basat inicialment només en la cognició (en les destreses i conceptes típics del parvulari que els alumnes havien d'aprendre: seriar, comptar, medir, etc.) en un currículum basat en la comunicació, en el disseny d'activitats de comunicació real i efectiva per promoure l'ús significatiu del llen-

guatge (p. ex. el treball sobre les parts del cos es convertí en molt exitós i donà moltes oportunitats de conversa natural quan el va plantejar com un joc, com un problema a resoldre pels alumnes treballant amb els seus propis retrats).

Les mateixes reflexions es fa, en relació a l'ensenyament de les ciències, una professora de primer curs de Primària en un programa d'immersió al Canadà (Laplante, 1993). En treballar un tema d'interès (les plantes) es poden organitzar diverses activitats: sembrar, observar amb o sense instruments, descriure l'observat, simular amb activitats físiques el creixement, contar històries, etc. És a través de les activitats que la dimensió lingüística és important. Si l'aproximació científica, en lloc de basar-se en la pura transmissió de coneixements, es fonamenta en una orientació que planteja preguntes, activa els esquemes conceptuals dels alumnes, fomenta la descoberta i dissenya activitats perquè això sigui possible, tots els alumnes exerceixen un control del tema, aporten idees, pensen, negocien tant el sentit del que es diu com la forma, tot emprant una gran varietat de funcions lingüístiques: respondre, descriure situacions i objectes, explicar certs fenòmens, raonar de forma crítica i escriure textos. I aquestes activitats tenen un contingut lingüístic més obligatori o planificat (el propi del contingut temàtic) i alhora també el necessari per omplir les nombroses funcions lingüístiques referides anteriorment.

Per millorar la competència en la llengua cal usar-la dintre i també fora de l'aula. I l'ús per part dels alumnes s'ha vist que depèn del grau en què tots els professors del centre i, fins i tot el personal no docent, "comparteixen unes normes sociolingüístiques d'ús" (Genesee, 1987, op. cit.). Algunes observacions que hem fet a PIP en català indiquen que alumnes que després de dos cursos escolars ja usaven la llengua de manera espontània en dirigir-se a la professora, abandonaven aquest ús i s'instal·laven en la comoditat de parlar en castellà perquè la professora acceptava aquesta situació i no feia res perquè els alumnes, que ja tenien recursos lingüístics suficients, parlessin en català. És evident que no tots els professors d'aquest programa compartien les mateixes normes d'ús i que això tenia una influència sobre el comportament lingüístic dels alumnes.

Els programes d'intercanvis amb escolars catalanoparlants d'altres centres i les activitats d'extensió cultural són, sens dubte, elements importants que poden augmentar la motivació i les actituds favorables a l'ús de la llengua.

200

2. Els PIP i l'adquisició de la competència alfabetitzada en l'L2

Hem establert de manera deliberada la distinció entre competència oral i alfabetitzada perquè l'una i l'altra tenen una naturalesa diferent. El concepte de doble competència lingüística (competència comunicativa bàsica o conversacional i competència cognitivo-lingüística o alfabetitzada) proposat per Cummins (1980 i 1993) troba validesa empírica en molts treballs sobre rendiment escolar d'infants en programes bilingües. Aquest constructe prediu que en els programes bilingües, si es donen les condicions adequades, els alumnes poden adquirir unes habilitats bàsiques de comunicació interpersonal, però això no és garantia que adquireixin les habilitats cognitivo-lingüístiques directament relacionades amb la capacitat de llegir i escriure. I per la importància que tenen la lectura i l'escriptura en el rendiment acadèmic no creiem exagerat afirmar que el grau d'èxit dels programes depèn en bona part de les condicions que es creïn per a un adequat desenvolupament d'aquestes capacitats.

És cert que, més que diferències de llengua oral-escrita, la psicolingüística parla d'usos diferents de la llengua que s'han de conèixer, alguns dels quals són més propis de la comunicació oral i d'altres de la comunicació escrita: en oralitzar podem fer un ús de la llengua més pròxim a la naturalesa escrita (quan es fa una exposició, quan s'emet una notícia) i en escriure podem fer un ús de la llengua més pròxim a l'oral (p. ex. quan s'escriu un diàleg). I també és cert que les competències oral i escrita interaccionen i se suporten mútuament alhora que van construint progressivament la competència global en l'L2 (en llegir i escriure l'alumne va aprenent nous usos de la llengua i enriquint el seu vocabulari i estructures).

Però encara que això sigui cert, no ho és menys que l'adquisició de les habilitats bàsiques de comunicació a nivell oral i les de nivell escrit crea exigències cognitives diferents. I probablement les del nivell escrit seran més complexes en aquells subjectes, com els del PIP, que realitzen tres aprenentatges simultanis: aprendre l'L2 a nivell oral, aprendre a llegir i escriure l'L2 i alfabetitzar-se en aquesta llengua, és a dir, aprendre de llegir i d'escriure.

Estudis sobre l'adquisició de la competència escrita en l'L2 en subjectes adults, ja alfabetitzats en la seva llengua, demostren que el grau de competència oral en aquesta llengua (intermedi o avançat) no determina la qualitat de la seva escriptura; el que la determina

són les habilitats cognitives especials de què disposa: tant a l'escriptor com al lector se li plantegen problemes en què ha de posar en marxa capacitats d'inferència, planificació, revisió, avaluació i integració d'allò que sap, capacitats força independents de la competència conversacional, sempre i quan en tingui un nivell acceptable (Cumming, 1989).

El text escrit no és una transcripció de la llengua oral, és un producte força independent que té les pròpies regles que s'han de conèixer.

Altres estudis realitzats amb estudiants adults, amb un nivell semblant (intermedi) en llengua oral demostren que no tots empren les mateixes estratègies a l'hora d'escriure. N'hi ha de molt preocupats per produir expressions correctes des del punt de vista del codi, la qual cosa bloqueja el seu pensament i els fa produir textos poc fluïds, amb omissions d'informació i poca lògica expositiva. Aquests estudis conclouen que escriure un text en una L2 pot posar excepcionals demandes a la capacitat de la gent per processar la informació. El codi és una àrea més que han de processar i això és una exigència no tan determinant en els subjectes nadius (Uzawa i Cumming, 1989). Algunes implicacions instruccionals d'aquest estudi són animar els estudiants perquè escriguin sense posar una atenció exagerada en el codi, ajudar-los a definir el contingut de maneres significatives, evitar els exercicis d'escriptura repetitius i descontextualitzats i posar èmfasi en els processos d'escriure (pre-escriptura, escriptura, revisió, etc.).

Els pocs estudis sobre l'adquisició de l'escriptura en els programes d'immersió confirmen algunes de les observacions anteriors. Les seqüències d'adquisició són semblants a les d'un subjecte que aprèn a escriure en la seva llengua però els d'immersió les aconsegueixen amb una mica més de retard. Els alumnes de primer grau d'un programa d'immersió al Canadà produïen una expressió més limitada, imitaven més el llenguatge de la classe (llibres i pòsters), no corrien riscos i eren menys creatius que els alumnes d'un programa en l'L1 (Pringle, 1986, cit. per Hall, 1993). Curiosament les implicacions instruccionals d'aquest estudi són molt semblants a les proposades per als subjectes adults de l'estudi anterior: el professor ha de posar més èmfasi i dedicar més temps a crear les experiències d'escriptura, ha de treballar més amb els alumnes el procés d'escriure (pre-escriptura, escriptura, post-escriptura, edició) perquè els alumnes necessiten relacionar més aquestes capacitats i ha de crear un ambient relaxant sense preocupar-se gaire de la correcció i de la forma en els dos primers graus i més de la producció significativa (Hall, 1993, op. cit.).

Els estudis procés-producte i els d'interacció a l'aula demostren fins a quin punt un ensenyament de qualitat és una condició no només superadora de les dificultats que hi poden tenir els alumnes sinó potenciadora de les seves capacitats.

Ammon (1985) estudià el desenvolupament de la competència escrita en L2 (anglès) amb alumnes de tercer grau amb diferents llengües familiars (cantonès, espanyol, etc.), que havien tingut dos o tres anys d'exposició a aquesta llengua i que assistien a programes total o parcialment en anglès. Una observació de les classes on els alumnes més havien après a escriure (una classe totalment en anglès per a escolars cantonesos i una classe bilingüe anglès-espanyol per a hispans) i on demostraven un nivell comparable al dels escolars anglòfons, indicà que el progrés depenia de l'aproximació dels professors a l'ensenyament en general i a l'escriptura en particular. Els professors d'aquestes dues classes es caracteritzaven per donar oportunitats als escolars per escriure sobre temes d'interès personal, mostraven un interès genuí per allò que havien escrit, publicaven els textos, desenvolupaven els temes de l'escriptura mitjançant activitats prèvies, consideraven la producció del text en les seves successives fases (pre-escriptura, escriptura i revisió), atenien els aspectes formals de l'escriptura a partir dels continguts i proporcionaven pràctica metalingüística (reflexions sobre les formes o maneres d'expressar-se). En aquestes classes hi havia també un ambient comunicatiu ric a nivell oral, els professors proporcionaven moltes oportunitats per participar activament en el diàleg i per estendre les expressions dels alumnes. En canvi, a les classes on els alumnes havien fet pocs progressos, els professors tenien una aproximació més formal a l'escriptura (exercicis, dictats, interès excessiu per la correcció) i donaven poques oportunitats perquè els alumnes participessin en la conversa.

Netten i Spain (1989) compararen la relació entre competència en l'L1, al principi del curs, competència lectora i lingüística en l'L2, al final del curs, i qualitat de la interacció educativa en tres classes d'un programa d'immersió primerenca al francès. Van trobar, en una classe on els nivells de competència en l'L1 eren inferiors i més heterogenis que a les altres dues, que tots els alumnes, i especialment els de baixa competència en l'L1, demostraven un rendiment més alt de l'esperat en relació als de les altres classes. Una anàlisi de les pautes d'interacció en aquesta classe demostrava que el professor hi creava un ambient òptim d'aprenentatge que tenia les característiques següents: més assistència individual als alumnes (una quarta part del temps), més atenció als alumnes de baix rendiment (interactuava amb ells amb una freqüència tres vegades superior a la de la resta de la classe), més diàleg amb els alumnes

basat en els continguts del currículum (a les altres classes, o bé hi havia més presència de diàleg extrainstructiu basat en el deixar fer, o bé hi havia més diàleg basat en activitats de control) i més comùnicació basada en activitats significatives (més discussió i menys activitats basades en la pura espontaneïtat o en exercicis estereotipats). Aquest estudi no informa sobre metodologies específiques d'ensenyament però fa referència a aspectes també importants com l'estructura de la participació, la naturalesa dels missatges i el tipus d'orientació a les tasques. I demostra de manera evident que no tots els alumnes, i especialment els de més baixa competència, tenen les mateixes oportunitats d'aprendre.

Altres estudis analitzen de manera més específica el paper que el context psicopedagògic de l'escola té en el desenvolupament de la lectura i l'escriptura en l'L2 i com aquest context pot influir en les percepcions que els alumnes tenen sobre què és llegir i escriure.

Els alumnes adopten el punt de vista del professor. Si escriure és només copiar llistes i frases de la pissarra o completar exercicis, això pensaran els alumnes que és l'escriptura i així seran les seves pràctiques i els seus textos escrits; si el professor en funció controlador és l'única audiència dels missatges escrits, aquests seran d'una manera determinada. Si la classe escriu amb diferents finalitats i propòsits (per informar, per aprendre, per preguntar, per convèncer, etc.), per a diferents audiències (professor, companys, pares, direcció del centre, institucions de la comunitat) i sobre diversos gèneres (exposició, literari, instrucció, etc.), així seran les concepcions dels propis alumnes com a escriptors i així seran els seus productes. És la diferència que hi ha entre pràctiques de pseudoescriptura i pràctiques d'escriptura autèntica (Edelsky, 1986).

Si llegir es basa en la mera transcripció oral del text davant del professor, en la correcció dels errors d'oralització del codi i en materials mancats d'interès per als alumnes, així seran les seves concepcions sobre la lectura.

Les concepcions com a lectors que tenen els alumnes i les seves habilitats lectores seran diferents quan l'ensenyament sigui enfocat com un procés interactiu de formació i verificació d'hipòtesis, basat en materials interessants, culturalment rellevants i adaptats al nivell dels alumnes, i busqui la funcionalitat, és a dir, doni àmplies oportunitats d'actuar d'una determinada manera (contar una història als altres, organitzar un experiment, treballar un tema, aportar arguments a favor o en contra d'una determinada posició, etc.) (Riggs, 1986).

La competència alfabetitzada en l'L2, com en l'L1, s'adquireix introduint els alumnes en la participació en activitats significatives.

Una significació, però, que és més prioritària en alumnes procedents d'ambients culturals desafavorits que aprenen en una llengua que no és la pròpia, una llengua que no està plenament normalitzada en el medi i que els proporciona fora de l'escola poques oportunitats per a percebre'n els usos les i funcions.

Una competència alfabetitzada que no es desenvolupa de manera aïllada sinó interrelacionada, posant en pràctica en la mateixa activitat tots els modes d'expressió possibles (llegir, escriure, parlar i escoltar) (Hudelson, 1989). Una interrelació que exclou considerar l'aprenentatge dels diferents continguts com a compartiments aïllats. Tots els continguts escolars són necessaris i potencialment efectius per a desenvolupar-la i tots els professors han de ser també professors de llengua.

Una llengua que representa una cultura i que com a cultura ha elaborat i està elaborant uns productes escrits que han d'entrar progressivament a l'aula en totes les seves manifestacions: literària (Teberosky, Tolchinsky, Arnau i Valeta, 1993), informativa, instructiva, etc. I uns productes escrits que han d'impregnar tota l'escola creant un ric ambient comunicatiu: cartells, notícies, exposicions dels alumnes, biblioteca, etc.

I desenvolupar la competència alfabetitzada en l'L2 no és només desenvolupar una competència en aquesta llengua, és desenvolupar la competència general alfabetitzada dels alumnes que després aplicaran a la seva pròpia llengua sense gaires esforços. Com més riques siguin les concepcions dels alumnes i més desenvolupats els processos que apliquin a la lectura i escriptura en la llengua d'immersió, més riques i millors seran les concepcions i els processos que aplicaran a la seva pròpia llengua (principi de la "interdependència lingüística", Cummins, 1980 i 1993, op. cit.).

3. El marc institucional dels PIP

Els PIP són, o han de ser abans de tot, un programa educatiu peculiar. I tot programa té unes condicions que el caracteritzen.

- *Un programa és l'articulació a tots els nivells escolars d'una filosofia i d'unes assumpcions bàsiques concretades en principis, objectius i tècniques d'ensenyament.*

Es comprendrà que qualsevol dels principis psicopedagògics abans esmentats no es pot concretar només en la tasca específica dels professors d'un curs determinat. Si hi ha articulació, hi ha continuïtat i propostes coherents per al desenvolupament escolar dels alumnes: continuïtat dintre d'un cicle educatiu, entre cicles i entre els professors que ensenyen un mateix nivell escolar. Professors experts valoren la tasca d'equip com fonamental per a l'efectivitat dels programes (Salomone, 1992, op. cit.) i els principis psicopedagògics que venim defensant en aquest article indiquen fins a quin punt és necessària aquesta articulació.

- *Un programa requereix els esforços de moltes persones.*

Els professors, l'element més important amb la seva preparació i dedicació necessàries, la direcció dels centres, que ha de donar suport i treballar en la planificació, aplicació i manteniment del programa, i les autoritats i serveis educatius que han de treballar per impulsar la formació d'equips de professors motivats i estables assignant els recursos humans, materials i de formació necessaris i organitzant, més enllà de l'escola, activitats i esdeveniments culturals que posin èmfasi en la llengua i la cultura.

- *Un programa no pot quedar tancat a l'àmbit de la classe ni de l'escola.*

Ha d'obrir-se, en primer lloc, a les famílies, tot mantenint amb elles una bona comunicació i demanant-los la col·laboració en aquelles àrees on sigui possible. La motivació de les famílies per participar-hi és un element important que determina indirectament la motivació dels fills. Però la motivació tant dels pares com dels alumnes no és una força estàtica, és un element dinàmic que pot augmentar o disminuir. Un ensenyament de qualitat i participatiu pot convertir en favorable una actitud inicialment neutra o indiferent i, al contrari, una bona predisposició inicial pot tornar-se una pèrdua de motivació si no es donen les condicions adequades.

Un programa ha d'obrir-se també a d'altres escoles, compartir experiències i aprofitar-se de les més reeixides.

- *Un programa estableix procediments de seguiment i avaluació.*

Cada escola es desenvolupa en un context sociolingüístic determinat i amb uns recursos específics, de manera que ha d'anar reflexionant sobre els procediments i les solucions més adequades i ha d'identificar els punts crítics per millorar.

4. Conclusions

Les avaluacions i els estudis presentats confirmen la idea que els PIP són un model vàlid però qualitativament diferent als programes que ensenyen predominantment en l'L1 dels escolars. Comprendre els missatges en una llengua que inicialment desconeixen i aprendre a expressar-se en aquesta alhora que s'hi alfabetitzen col·loca els alumnes davant d'unes exigències que no tenen els que aprenen en la pròpia llengua. Però també és cert (pel que sabem fins avui), que el PIP és el model que s'ha mostrat més efectiu per desenvolupar la competència en l'L2.

Els principis psicopedagògics que hem desenvolupat al llarg d'aquest article han intentat definir les característiques específiques d'un ensenyament efectiu i de qualitat.

Contextos d'activitat comprensible, contextos potencialment rics per a un ús actiu i significatiu del llenguatge i contextos de pràctica significativa de la llengua escrita són les variables bàsiques dels programes. Aquestes, que també són necessàries en qualsevol altre tipus de programa dirigit als primers nivells escolars, es manifesten aquí encara més determinants i es poden convertir en factors crítics.

Hi ha qui opina, i nosaltres ho compartim, que els PIP han tingut èxit perquè s'han instal·lat, en general, en els primers nivells educatius dels sistema escolar on priven la comunicació i la interacció en relació a nivells més alts del sistema. I els escolars s'han desenvolupat de manera efectiva, no perquè tinguin en aquestes edats una predisposició més natural a aprendre la llengua, sinó perquè hi han dedicat més temps i, sobretot, perquè ho han fet en unes condicions que, probablement, són més difícils de reproduir a nivells més avançats del sistema educatiu.

Al Canadà, els programes encara responen a condicions molt peculiars: són iniciatives d'àmbit limitat, estan considerats com programes d'enriquiment i disposen de tots els recursos necessaris (més que els programes normals) per contractar professorat preparat, per formar els professors en exercici i per desenvolupar procediments i materials. A Catalunya, però, per la importància que tenen com a model normalitzador, ja han deixat de ser programes d'àmbit limitat i s'han covertit en un model generalitzat. De manera que és probable que els resultats presentats per aquests programes responguin o bé a unes condicions molt peculiars com les d'aquell país o bé, com en el cas de Catalunya, a la dedicació d'equips pedagògics molt motivats i amb una bona preparació com a docents

en aquests nivells escolars. I caldrà, per tant, veure si aquests bons resultats continuen produint-se en l'àmbit d'una experiència més generalitzada.

Per tot el que hem exposat en aquest article, creiem que els PIP són el model potencialment més vàlid com a element normalitzador i d'educació de ciutadans competents conversacionalment i alfabetitzats en la llengua del país. Són un primer pas, evidentment, però que té una importància decisiva. I aquest potencial que tenen i l'esforç que pressuposen demanen la presència d'unes condicions educatives adequades que no són o no haurien de ser gens excepcionals.

Presentar la llengua en una versió estèril i reduïda, com es fa en d'altres programes, potser no té gaire interès. El que cal és treballar per aconseguir que els PIP siguin una experiència reeixida des dels dos punts de vista: pedagògic i lingüístic.

Referències bibliogràfiques

Ammon, P. (1985): «Helping children learn and write in ESL: some observations and some hypotheses», a Freedman S. W. (ed.): *The Acquisition of Written Language: Reponse and Revision*. Norwood: Abblex, pp. 65-84.

Arnau, J. (1990): «La comunicació als programes d'immersió al català: pautes d'interacció conversacional», a Arnau, J.; Boada, H.; i Forns, M.: *Els programes d'immersió al català: una avaluació inicial*. Informe n. I (no publicat). Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament).

Arnau, J. (1991): «El feedback conversacional del profesor en un programa en L1», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiologia*, 3, pp.130-143.

Arnau, J. (1993): «La comunicació professor-alumnes a l'inici dels programes d'immersió», a Arnau, J.; Boada, H.; i Forns, M.: *Els programes d'immersió al català: una avaluació al nivell de parvulari*. Informe n. 2 (no publicat). Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament).

Arnau, J. i Bel, A. (1993): «Contextos de uso del lenguaje en un programa de inmersión al catalán: un estudio exploratorio», *Anuario de Psicología*, 57, pp. 65-89.

Artigal, J.M. (1989): «La Immersió a Catalunya». Vic: EUMO.

BOIXADERAS, R.; CANAL, I. i FERNANDEZ, E. (1992): «Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió lingüística i en alumnes que no l'han seguit», a *Ponències, Comunicacions i Conclusions. Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic: EUMO.

CUMMING, A. (1989): «Writing expertise and Second Language Proficiency», *Language Learning*, 39,1, pp. 81-141.

CUMMINS, J. (1980): «The cross-lingual dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education», *Tesol Quarterly*, 14, pp. 175-187.

CUMMINS, J. (1993): «Aspectos psicolingüísticos de la educación plurilingüe», a *I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe*. Vitoria: Fundación Gaztelueta, pp. 139-157.

EDELSKY, C. (1986): *Writing in a Bilingual Program: Había una vez*. Norwood: Abblex.

ELLIS, R. (1988): *Classroom Second Language Development*. New York: Prentice Hall.

ENRIGHT, D.S. (1986): «Use Everithing You Have to Teach English: Provide Useful Input to Language learners», a Rigg, P. i Enright, D.S. (eds.): *Children in ESL: Integrating Perspectives*. Washington: Abblex, pp. 57-91.

FORNS, M. (1993): «Desenvolupament cognitiu, lingüístic i adaptatiu i rendiment acadèmic de nens de Pre-escolar en un programa d'immersió al català», a Arnau, J.; Boada H. i Forns, M.: *Els programes d'immersió al català: una avaluació a nivell de parvulari*. Informe n. 2 (no publicat). Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament).

GENESEE, F. (1987): *Learning Trough Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House.

GENESEE, F. (1991): «L'immersion et l'apprenant défavorisé», *Études de Linguistique Apliquée*. Monogr. L'Immersion au Canada, 82, pp. 77-93.

HALL, K. (1993): «Process Writing in French Immersion», *The Canadian Modern Language Review*, 49, 2, pp. 255-274.

HUDELSON, S. (1989): *Writing On: Children Writing in ESL*. London: Prentice Hall.

LAPLANTE, B. (1993): «Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion francaise», *The Canadian Modern Language Review*, 49,3, pp. 567-588.

LAVALLÉE, B. (1990): *The Role of Language and Paralanguage in a French Immersion Kindergarten*. Tesi doctoral (no publicada). University of Alberta.

NETTEN, J.E. i SPAIN, W.H. (1989): «Student-Teacher Interaction Patterns in the French Immersion Classroom: Implications for Levels of

Achievement in French Language Proficiency», *The Canadian Modern Language Review*, 45, 3, pp. 485-501.

PEREGOY, S.F. (1991): «Environmental Schaffolds and Learner Responses in a Two Way Spanish Immersion Kindergarten», *The Canadian Modern Language Review*, 47, 3, pp. 463-475.

PRINGLE, M. (1986): «Learning to Write in French Immersion», Carleton Papers in Applied Linguistics, III, pp. 27-45.

RIBES, D. (1993): *Els programes d'Immersió al català: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar*. Tesi doctoral (no publicada). Universitat de Barcelona.

RIGG, P. (1986): «Reading in ESL: Learning from Kids», a Rigg, P. i Enright, D.S. (eds.): *Children in ESL: Integrating Perspectives*. Washington: Abblex, pp. 57-91.

SALOMONE, A. (1992): «Immersion Teachers' Pedagogical Beliefs and Practices: Results of a Descriptive Analysis», a Bernhardt, E.B. (ed.): *Life in Language Immersion Classes*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 9-44.

SERRA, J.M. (1989): «Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel sociocultural bajo», *Infancia y Aprendizaje*, 47, pp. 55-64.

TARDIF, C. (1991): «Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l'Immersion», *Études de Linguistique Appliquée*, 82, pp. 39-51.

TEBEROSKY, A., TOLCHINSKY, L., ARNAU, J. i VALETA, A. (1993): «Composición de -descripciones-: qué imitan los niños de los modelos literarios», a Siguan, M. (coor.): *Enseñanza en Dos Lenguas*, Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, pp. 251-270.

UZAWA, K. i CUMMING, A. (1989): «Writing Strategies in Japanese as a Foreign Language: Lowering or Keeping Up the Standards», *The Canadian Modern Language Review*, 46, 1, pp. 178-194.

WONG FILLMORE, L. (1985): «When does Teacher Talk work as Input?, a Gass, S.M. i Madden, C.G. (eds.): *Input in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, pp. 203-229.

Paraules clau

Bilingüisme | *Ensenyament*
Aprenentatge | *Llenguatge*
Immersió

Abstracts

Exposición de las investigaciones sobre procesos de enseñanza-aprendizaje en los programas de inmersión. Explicación de los principios psicopedagógicos de la existencia de este modelo educativo o de sus limitaciones. La conclusión básica es que su existencia depende, como en cualquier experiencia educativa, de la cualidad del tratamiento educacional.

Présentation des recherches sur les processus d'enseignement-apprentissage dans les programmes d'immersion. Explication des principes psychopédagogiques qui peuvent expliquer la raison d'être ou les limitations de ce modèle éducatif, la conclusion globale étant que cela dépend, comme dans toute expérience éducative, de la qualité du traitement éducationnel.

An account of research into teaching and learning processes on immersion programmes. An exposition of the principles of the psychology of education which can explain the existence or the limitations of this teaching model. The basic conclusion is that it depends, as in any educational experience, on the quality of the educational treatment.

211

Renovació pedagògica i repressió franquista de postguerra: el cas de Rosa Sensat i Vilà

Francisco Morente Valero*

Els anys republicans representaren l'intent més important de reforma de l'Estat, la societat, l'estructura econòmica i la cultura espanyoles de la nostra història contemporània. L'educació va tenir un paper central en aquest projecte de modernització, ja que per als dirigents republicans l'escola havia de ser el principal instrument de formació de ciutadans conscients i compromesos amb la República (la qual cosa per a ells volia dir compromesos amb la democràcia, la justícia i la llibertat), l'única possibilitat -pensaven- de garantir a llarg termini la supervivència del règim. En aquesta línia, els governs republicans (molt especialment els del primer bienni) endegaren una ambiciosa política de construccions escolars, reforma de la formació del magisteri i millora de les seves retribucions, democratització de les estructures educatives i, en definitiva, d'aplicació dels principis de renovació pedagògica que des del començament del segle s'havien anat afermant arreu -i molt especialment a Catalunya i a Madrid.

Aquesta política, tanmateix, trobà l'oposició dels sectors més conservadors de la societat espanyola, amb l'Església catòlica al capdavant. L'enfrontament conseqüent es convertí en una veritable *guerra escolar* durant l'etapa republicana, mitjançant la qual els sectors catòlics i dretans s'oposaren a la potenciació de l'escola pública i defensaren aferrissadament les posicions de l'escola pri-

* Francisco Morente Valero

-1985 Llicenciat en Història Contemporània per la UAB

-1986 Professor Agregat de Batxillerat

-1992 «Segundo Premio Nacional a la Investigación e Innovación Educativas», del Ministerio de Educación y Ciencia, pel meu treball *La depuración del Magisterio en la provincia de Barcelona al término de la guerra civil*.

Adreça professional: IB Joan Miró. Verge de Montserrat, s/n. 08940 Cornellà.

vada -molt especialment la dels ordes religiosos, amenaçada per l'aprovació l'any 1933 de la *Ley de Congregaciones Religiosas*-.[1]

L'Església i els seus aliats polítics sostenien el principi de la subsidiarietat de l'Estat en matèria d'ensenyança i la preeminència de l'Església i la família en aquest camp. S'oposaven, a més a més, a principis com ara el laïcisme a l'ensenyament, el respecte a la consciència dels alumnes, la coeducació, etc.

D'altra banda, els publicistes de la dreta començaren a denunciar la tasca antiespanyola -per laica, liberal i/o marxista- d'una bona part del magisteri nacional, tot exigint tornar als principis de la pedagogia espanyola tradicional i a la formació catòlica dels mestres.

Quan esclatà la Guerra Civil, aquests plantejaments es portaren a la pràctica i, a la *zona nacional*, s'inicià una àmplia depuració política del magisteri, paral·lela a la demolició de l'edifici escolar republicà.

La depuració suposà un fort cop per al magisteri, ja que una bona part dels mestres i de les mestres espanyols més compromesos amb la renovació pedagògica foren foragitats de l'ensenyament o reduïts a una situació professional en la qual ben poca cosa podien fer[2].

---

(1) Una acurada síntesi de la política educativa republicana i de la *guerra escolar* que l'acompanyà es pot trobar a Cámara Villar, G. *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia, 1984, pp. 58-68.

(2) No hi ha encara un estudi global de la depuració del Magisteri al conjunt espanyol; comptem però amb alguns estudis de caire provincial, encara que de desigual interès i profunditat. Hi ha aproximacions a la depuració a les províncies d'Astúries, Girona i Lleó [URÍA,J. «La depuración de maestros asturianos en los años 40», *Andecha Pedagógica*, núm. 12, 1984, pp. 9-11; MARQUÉS, S. «El Magisteri públic gironí (1939-1941). La repressió», a DDAA. *La Guerra Civil a les comarques gironines (1936-1939)*. Girona, Cercle d'estudis històrics i socials, 1986, pàgs. 395-409; ALVAREZ OBLANCA, W. *La represión de postguerra en León. Depuración de la Enseñanza (1939-1943)*. León: Santiago García Editor, 1986.]. Per altra banda, tenim estudis exhaustius de la depuració a Burgos [CRESPO REDONDO, J. i altres. *Purga de maestros en la Guerra Civil*. Valladolid: Ambito, 1987] i Barcelona [MORENTE VALERO, F. *La depuración del Magisterio en la provincia de Barcelona al término de la Guerra Civil*, Memòria de Tercer Cicle, inèdita, Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Lletres, Departament d'Història Moderna i Contemporània, 1990; es pot trobar un breu resum d'una part de la mateixa a MORENTE, F. «La depuració del *Magisterio Nacional*. Barcelona, 1939-1941», *L'Avenç*, núm. 175, novembre 1993, pp. 12-19].

En el cas de Barcelona, per exemple, aproximadament un 30% del magisteri públic rebé algun tipus de sanció; 298 mestres van ser separats del servei i donats de baixa a l'escalafó del magisteri i 9 més foren inhabilitats absolutament per a l'ensenyança (la qual cosa vol dir que més d'un 14% del total de mestres depurats restaren fora de l'activitat docent); 45 mestres van ser suspesos de feina i sou per un temps que podia anar des d'un mes fins a dos anys; finalment, 259 (un 12% del total) van ser sancionats amb un trasllat de localitat -la major part fora de Catalunya. Hi va haver altres sancions, encara que en nombre més petit, com ara 5 jubilacions forçoses, entre les quals la de Rosa Sensat.

A llarg termini, aquesta depuració suposà un enorme salt enrera quant a l'extensió de l'ensenyament a tots els nois i noies, i en tot allò que tenia a veure amb la qualitat de l'ensenyament.

Rosa Sensat i la vocació d'ensenyar

En el ric panorama de la renovació escolar catalana del primer terç del segle XX, el nom de Rosa Sensat i Vilà se'ns mostra com un dels més representatius entre els mestres i les mestres, els pedagogs i les pedagogues que van fer de Catalunya un dels centres fonamentals de la renovació pedagògica a Espanya.

Rosa Sensat va néixer al Masnou el 17 de juny de 1873, i des de molt jove mostrà la seva inclinació pel món de l'ensenyament. Als 15 anys ja era mestra i, durant tres anys, treballà com a mestra suplent a l'escola del Masnou. El 1892 guanyà per oposició una plaça a l'escola de pàrvuls a Girona, i el 1896, per concurs, una plaça de mestra auxiliar a Madrid. Abans havia seguit -i aprovat- el *Curso Normal* que organitzava l'*Escuela Central del Magisterio*, la qual cosa l'habilitava per participar en oposicions per a Escoles Normals. Els anys d'estada a Madrid van ser una etapa de formació decisiva. Allí contactà amb membres de la *Institución Libre de Enseñanza*, conegué Giner i Cossío i freqüentà els ambients de la intel·lectualitat madrilenya, tot assistint a cursos, conferències, etc.

Als 26 anys, guanyà, també per oposició, una plaça a l'Escola Normal d'Alacant. Es va presentar a l'especialitat de *Labor*, per la senzilla raó que aquestes van ser les primeres oposicions que es convocaren, encara que també hagués pogut optar a l'especialitat

de *Letras*.[3] A Alacant, tanmateix, se li encarregà les classes de Ciències Físico-Naturals, les quals va impartir amb mètodes molt experimentals, tot lligant-les a l'entorn físic i fent freqüents visites a laboratoris, fàbriques...

Després del seu casament -i de l'immediat embaràs- va renunciar a la plaça de la Normal alacantina (1903), i obtingué per concurs una plaça en una escola a la ciutat de Barcelona, de la qual va prendre possessió el 23 de setembre de 1904. El canvi suposava una clara pèrdua de categoria professional i una reducció d'emoluments (de 2.500 a 2.000 pessetes anuals), però li va permetre posar en pràctica els plantejaments pedagògics renovadors que havia anat forjant al llarg dels seus anys de formació.

Pel que fa a l'ampliació dels seus coneixements pedagògics, tan important va ser la beca de la *Junta de Ampliación de Estudios* com la seva estada a Madrid. Aquesta beca li va permetre viatjar durant sis mesos (1912-1913) per Bèlgica, Suïssa i Alemanya, i estudiar sobre el terreny el funcionament dels sistemes educatius d'aquests països, així com algunes de les experiències renovadores més importants a l'Europa de l'època. És en aquest moment quan entra en contacte amb l'Escola Nova i, a Brussel·les, coneix els mètodes d'Ovide Decroly, que tant influiran en la seva posterior experiència docent.

Una altra vegada a Barcelona, hom li encarregà la direcció de l'*Escola del Bosc*, escola municipal que Rosa Sensat dirigirà fins al 1931, amb un permís especial del Ministeri, tot i mantenint la titularitat de la seva plaça a l'escola unitària de Diagonal/Passeig de Gràcia. Al llarg d'aquests anys, Sensat es convertí en una de les pedagogues de més prestigi a Catalunya; es relacionà intensament amb Alexandre Galí, Manuel Ainaud, Eladi Homs, Pau Vila, Anna Rubiés, Celestina Vigneaus, etc., i, alhora, va ser nomenada per a diversos càrrecs de responsabilitat a l'administració educativa municipal.[4]

---

(3) Segueixo la descripció de la trajectòria professional de Rosa Sensat tal com l'explica la seva pròpia filla -Angeleta Ferrer- en una conversa amb Josep Gonzàlez-Agàpito [Vegeu GONZÀLEZ-AGÀPITO, J.: *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola*. Barcelona: Edicions 62, 1989]. Confronto, no obstant això, les dades allí exposades amb les que apareixen a la *Hoja de servicios* de Rosa Sensat, que es pot trobar al seu expedient de depuració [Archivo General de la Administración -AGA-. Expedientes de depuración de maestros. Exp. núm. 85-4].

(4) El 9 de desembre de 1925, la Delegació de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona nomenà Rosa Sensat com a Directora d'Ensenyaments Domèstics, tant a les escoles públiques com a les privades. Es pot veure una còpia d'aquest nomenament al seu expedient de depuració.

El febrer de 1931, Manuel Ainaud -cap de l'Assessoria de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona- li demanà que deixés l'*Escola del Bosc* per col·laborar en la millora de l'ensenyament primari de Barcelona des de la direcció del grup *Milà i Fontanals*. Amb reticències -els plantejaments educatius d'una escola i l'altra havien de ser per força diferents- Rosa Sensat acceptà i es mantindrà en aquest càrrec fins a la seva jubilació voluntària el maig de 1938.

Al llarg dels anys republicans, formà part també de diversos organismes relacionats amb l'actuació educativa: Assessoria de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, comitè encarregat de l'aplicació del decret sobre bilingüisme...

Rosa Sensat, pedagoga

Sense ànim de ser exhaustiu, convé recordar alguns dels aspectes més rellevants del pensament i de la tasca pedagògica de Rosa Sensat, almenys en aquelles qüestions que tindran una importància especial quan arribi el moment de la seva depuració política el 1939.

Del seu contacte amb la *Institución Libre de Enseñanza* -i de les seves experiències europees-, en derivà la seva predilecció per una escola activa, allunyada de la idea de l'aula com a únic camp d'actuació possible i del llibre com a únic instrument de treball. Igualment, compartí les idees *institucionistes* sobre el caràcter creatiu que hauria de tenir l'escola, així com sobre el respecte que l'escola hauria de mantenir envers la consciència dels alumnes -la qual cosa xocava de front amb el caràcter confessional dominant a l'escola de l'època.

El seu periple europeu fou, com s'ha dit, decisiu: el coneixement dels mètodes de Decroly li va ser molt útil per definir la seva actuació al front de l'*Escola del Bosc*: una escola d'esperit naturalista, que havia de fonamentar-se totalment sobre la realitat del mateix alumnat: «la nova escola a fer era, simplement, proporcionar el marc favorable a l'evolució natural del nen».[5] A la seva obra *Hacia la nueva*

---

(5) GONZÀLEZ-AGÀPITO, J.: *Op. cit.*, p. 39

escuela[6], Rosa Sensat explicà la seva experiència al front de l'*Escola del Bosc*. En aquesta apareixen reflectits els seus principis pedagògics -amb un reconeixement explícit de la influència de Decroly- i hi fa una defensa encesa de l'Escola Nova. Per a Sensat, la nova escola ha de respondre «a una concepción funcional de la educación, según la cual la evolución del niño no ha de ser resultado de una acción exterior del maestro sobre el discípulo, sino promovida por actos del mismo consecutivos al nacimiento de móviles internos»[7]; defensa el constructivisme com a procediment pedagògic i es proposa com a fi l'estímul de «el espíritu de iniciativa, la fuerza de voluntad, la personalidad, el carácter del alumno».[8] Es tractava, en definitiva, de posar fi a l'escola tradicional, de fugir «de cuanto significase un aprendizaje mecánico, sin relación con la vida».[9]

L'escola havia de ser, a més a més, un lloc de tolerància i respecte envers els altres; els i les alumnes havien de ser conscients dels seus drets, però també dels seus deures: «educar per esdevenir persona»,[10] com a eix fonamental de la pedagogia de Rosa Sensat.

Rosa Sensat destaca com a organitzadora escolar -la seva tasca al front de l'*Escola del Bosc* i del grup *Milà i Fontanals* ha estat unànimament elogiada-, però també pels seus treballs teòrics -i la seva corresponent aplicació pràctica- en el camp de l'ensenyament de l'economia domèstica. Sensat considerava que l'economia domèstica havia de figurar als plans d'estudis de les Normals i, conseqüent amb això, dirigí i impartí un curset -organitzat per l'Ajuntament de Barcelona- que anava dirigit a les mestres i en el qual s'estudiava tot allò relacionat amb les feines domèstiques des d'un punt de vista científic.[11]

Per a Rosa Sensat, l'educació de les nenes havia de tenir uns perfils específics, clarament diferenciats de l'educació que havien de rebre els nens. L'objectiu final no era un altre que aconseguir

---

(6) SENSAT, R. *Hacia la nueva escuela*. Madrid. Publicaciones de la Revista de Pedagogia, 1934.

(7) *Ibid.*, p. 13-14.

(8) *Ibid.*, p. 14.

(9) *Ibid.*, p. 17.

(10) GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. *Op. cit.*, p. 44.

(11) El «Curs d'Ensenyament domèstic per a mestresses» fou organitzat per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona i va estar dirigit per Rosa Sensat. Hi participaren 12 mestres i durà 14 mesos -al llarg de 1921 i 1922- amb 3 hores de classe diàries. Els plantejaments del curs i una valoració dels seus resultats es poden trobar a SENSAT, R. *Rapport de la Directrice et Professeur du curs Mme. Rosa Sensat, présenté au IIIème Congrès international de Barcelone*. Barcelona, 1922.

veritables dones ciutadanes, mitjançant la seva completa realització com a persones. Això exigia l'accés de la dona a l'educació i la cultura, però sense abandonar els seus deures com a mares i esposes. La finalitat de l'educació femenina no seria, per tant, la subversió de l'ordre social, sinó més aviat la possibilitat de resituar la dona dins aquest ordre en un lloc més adient per a les seves autèntiques possibilitats.

Es podria dir, doncs, que ens trobem davant de plantejaments ideològicament conservadors? Aquesta és la impressió que en treu Jordi Monés, que creu que Sensat va defensar al llarg de l'etapa de la Mancomunitat un ensenyament femení «amb més components morals i ideològics que no pas acadèmics, però sempre pensant quasi exclusivament en la missió de la dona com a mare».[12] Monés encara va més enllà en considerar que Rosa Sensat mai no es plantejà la conveniència de l'educació mixta, tot acceptant com a normal una educació específica per a la dona, amb continguts i mètodes clarament diferenciats d'aquells utilitzats amb els nens.[13] Una posició semblant defensa Esther Cortada, per a qui Rosa Sensat se situaria «claramente dentro del ámbito del denominado feminismo conservador catalán, estrechamente vinculado al proyecto político del catalanismo burgués y a los postulados educativos del catolicismo social».[14]

González-Agàpito dissenteix d'aquestes opinions. Per a ell, aquells plantejaments no es poden deslligar del context històric en què es produïren. Accepta la inclusió de Sensat en el camp del feminisme conservador, encara que -matisa- s'ha de distingir entre el que és una concepció conservadora de la societat -idea que Sensat no té- i les reivindicacions d'emancipació femenina que caracteritzarien el seu pensament.[15]

En realitat, Rosa Sensat alabà les conquestes del moviment feminista -encara que considerés que, a voltes, mostrava «estridències i exageracions lamentables»[16]-; temia, però, que en aconseguir

---

(12) Vegeu MONÉS, J. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: Ed. de la Magrana, 1977, p. 300.

(13) *Ibid.*, p. 301. Tanmateix, Jordi Monés matisa la seva apreciació en afirmar que, en tot cas, la coeducació era una cosa excepcional a l'Europa de l'època i només es donava en centres de plantejaments polítics i pedagògics d'avantguarda.

(14) CORTADA ANDREU, E.: *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988, p. 79.

(15) Vegeu GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: *Op. cit.*, p. 112 i següents. Encara que no li falti raó, potser González-Agàpito es deixa portar per la seva admiració cap a la pedagoga catalana i tendeix a restar importància als aspectes més clarament conservadors del pensament de Rosa Sensat.

(16) SENSAT DE FERRER, R.: *Les Ciències en la vida de la llar*. Barcelona: Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, 1923, p. 5.

els drets que indubtablement li corresponien, la dona s'allunyés de la llar. Creia que aquesta actitud era el resultat de contraposar la dona mestressa de casa (vulgar, sense ideals) a la dona instruïda (clarament superior), i creia que es tractava d'un dilema fals: la dona que opta per la llar no sols pot, sinó que cal que sigui una dona instruïda per tal de poder complir amb encert la seva feina, la qual Rosa Sensat considera molt elevada:

> «la dona, realitzant la funció de família que implica el seu sexe, i comprenent bé el seu destí d'esposa i mare, resulta la potència més elevada de la vida dels pobles (...)
>
> «La mare és la que té cura de la salut del noi, la que ha de vetllar per les manifestacions de la seva intel·ligència i de la seva voluntat, la que pot inspirar-li els sentiments de l'honor i del deure, més endavant; la que ha de fer dels seus fills un (sic) bons ciutadans».[17]

Allò que calia fer era, doncs, formar mestresses de casa instruïdes i cultes, conscients que la seva tasca no era menys important que la que es pogués realitzar fora de la llar:

> «Quan la dona tingui consciència que el paper seu dins la família és tan espiritual, tan noble i elevat com l'exercici de la medicina o de l'advocacia; quan cregui que donar fills al món i ciutadans dignes i honrats a la Pàtria és tan meritori com defensar els seus drets davant les Cambres; quan vegi que no és incompatible el compliment dels seus deures amb les aspiracions del seu esperit vers les esferes superiors de la cultura; no tingueu por que deserti de la seva llar, on la criden els instints de la seva naturalesa i les tasques més dolces i plaents, que ho seran encara més presidides per les llums de la intel·ligència i del saber».[18]

Com diu Gonzàlez-Agàpito, no seria just, probablement, jutjar aquestes afirmacions des d'una perspectiva allunyada de l'època en què van ser realitzades; ara bé, difícilment pot obviar-se el seu caràcter conservador: la dona destinada *-pels instints de la seva naturalesa-* a consagrar-se al seu paper de mare i esposa, i a exercir com a centre de la família, base de l'edifici social. És ben cert que es tractaria d'una dona molt diferent de la tradicional mestressa de casa, una dona més culta, més formada, més conscient dels seus drets, però, al cap i a la fi, Rosa Sensat no qüestiona seriosament el repartiment de *rols* establert a la societat.

---

(17) SENSAT DE FERRER, R.: *Op. cit.*, p. 6.
(18) *Ibid.*, p. 7.

La depuració franquista

El maig de 1938, Rosa Sensat obtingué de les autoritats republicanes la jubilació voluntària. La seva petició fou el resultat d'un procés de creixent cansament físic motivat per l'edat i per diverses penalitats de tipus familiar (mort del seu marit el juliol de 1936, malaltia greu de la seva filla el 1938), sense menysprear un cert desengany per la situació en què es trobava l'escola republicana al llarg dels anys de Guerra Civil, i per la política educativa que s'hi seguia. La seva filla així ho manifesta: desacord amb la tasca del CENU, si bé es va estar de qualsevol crítica pública. Segons Angeleta Ferrer, la discrepància l'hauria motivada el fet que, per les circumstàncies del moment, es creà un gran nombre d'escoles, sense atendre la qualitat de l'ensenyament que s'hi donava, ja que es nomenaren per portar-les persones de poca preparació docent -en algun cas, inclús, sense la titulació de Magisteri-.[19]

La fi de la guerra capgirà, tanmateix, la situació de jubilació en què es trobava Rosa Sensat. Immediatament després de l'entrada a Barcelona de l'exèrcit franquista, començà l'aplicació a Catalunya de la legislació sobre depuracions de mestres que, des del final de 1936, s'havia estat *afinant* a l'Espanya *nacional*.[20] Una Ordre de 28 de gener de 1939 (BOE del 3 de febrer) declarava cessants tots els mestres i les mestres que exercissin a les províncies catalanes i establia un termini de 15 dies per tal de sol·licitar el reingrés, segons el procediment legalment establert. Igualment, havien de sol·licitar el reingrés totes les persones jubilades a partir del 18 de juliol de 1936, ja que les autoritats franquistes negaven qualsevol validesa a les decisions administratives preses a la zona republicana des del començament de la guerra.

Rosa Sensat es va veure obligada, doncs, a passar pel procés depurador al qual es va haver d'enfrontar la totalitat del magisteri espanyol, tant durant els anys de guerra com a la immediata postguerra. La depuració -que Pemán, president de la *Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado*, havia qualificat no sols com a punitiva sinó també, i molt especialment, com a preventiva-[21] perseguia la separació de l'ensenyament de tots aquells

---

(19) Vegeu GONZÀLEZ-AGÀPITO, J. *Op. cit.*, p. 33.
(20) Per a una anàlisi de la mateixa, vegeu MORENTE VALERO, F. *La depuración*... (citat), pp. 128-158.
(21) *Circular a los Vocales de las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública*, de 7 de desembre de 1936.

mestres, la ideologia i actuació passada dels quals no estigués d'acord amb els principis que inspiraven la *Nueva España*. Es tractava de garantir que el *Magisterio Nacional* fos un dòcil instrument de socialització política de l'alumnat de l'escola pública -i també, naturalment, de la privada. Per tot això, calia allunyar de la docència -o sancionar amb severitat de forma que el càstig tingués efectes dissuasius de cara al futur- a tots aquells mestres que els *publicistes* del bàndol *nacional* havien considerat unànimament com a responsables principals de la situació a què havia arribat Espanya i que, segons ells, havien fet inevitable la intervenció salvadora de l'exèrcit.

La depuració del magisteri es va posar en mans d'una sèrie de Comissions depuradores, d'àmbit provincial, les quals foren les encarregades d'instruir els expedients de depuració i de formular les corresponents propostes de resolució dels mateixos, si bé la decisió final corresponia directament al *Ministerio de Educación Nacional*.

L'expedient de depuració de Rosa Sensat i Vilà presenta una considerable riquesa documental. Consta d'un total de 26 documents, entre els quals hi ha els formularis oficials de l'expedient (instància sol·licitant el reingrés, declaració jurada, informes oficials recaptats per la Comissió, plec de càrrecs, resolucions de la Comissió depuradora i del Ministeri), així com alguns escrits de la pròpia Rosa Sensat i, a més a més, avals de molt diversa índole.

El tràmit depurador fou lent i prolix: des de la presentació de la instància sol·licitant el reingrés (21 de febrer de 1939) fins a la resolució final de l'expedient per part de la *Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración* (16 d'octubre de 1940) passaren gairebé 20 mesos. Aquesta resolució no fou publicada al *Boletín Oficial de la Provincia* (moment de la seva entrada en vigor) fins el 24 de desembre de 1940. Així doncs, gairebé dos anys d'espera angoixant. Mentrestant, la situació de Rosa Sensat es va mantenir en una absoluta indefinició:

> «...mentre s'instrueix l'expedient en la comissió depuradora, han d'assignar-li lloc de treball. Entre els qui tenen la decisió hi ha dues tendències: mentre els uns opinen que haurà de tornar a ocupar el seu lloc, els altres, els més radicals, volen enviar-la a l'escola de Can Tunis, amb els gitanos, com a càstig. Passa el temps i no es resol res i la mare està a casa esperant destí».[22]

---

(22) És la seva filla qui narra aquesta situació desoladora; vegeu GONZÀLEZ-AGÀPITO, J. *Op. cit.*, p. 34.

A la seva instància sol·licitant el reingrés, Rosa Sensat afirmava que li havia estat concedida la jubilació voluntària el 25 d'abril de 1938 (cessant en el seu càrrec l'11 de maig) per «motivos de salud y agotamiento físico»,[23] i sol·licitava la confirmació de la seva situació com a jubilada o, en el seu defecte, la readmissió a l'escalafó del *Magisterio Nacional*. Junt amb aquesta instància, presentà la declaració jurada preceptiva en què es feia un minuciós interrogatori sobre l'actuació política, sindical i professional de la interessada amb posterioritat al 18 de juliol de 1936.

Com la immensa majoria del seus companys i companyes, Rosa Sensat redactà la seva declaració jurada de forma concisa, tot eludint qualsevol informació que, en principi, es pogués pensar que incidiria negativament en la depuració. Les declaracions jurades incloïen un apartat en què es demanava informació sobre l'actuació dels companys durant el «periodo revolucionario»; l'ocultament d'informació en aquest cas podia suposar una dura sanció, ja que es considerava injustificable la falta de col·laboració amb la tasca depuradora. És aquí on es troben moltes de les denúncies fetes entre companys i que, en tots els casos, foren molt considerades per la Comissió Depuradora en el moment de valorar els expedients de depuració corresponents. Rosa Sensat abordà aquest apartat amb una correcció exquisida: no acusà cap mestre ni cap mestra del seu grup, ans al contrari, elogià l'excel·lent conducta de tots ells, així com l'estricte compliment de les seves obligacions, mentre intentava desmarcar l'actuació professional seguida al grup *Milà i Fontanals* de les directrius que marcaven les autoritats republicanes:

> «El Grupo Milá y Fontanals durante el periodo revolucionario procuró mantenerse al margen de toda actuación política, soslayando las normas impuestas por los rojos sobre las orientaciones de la enseñanza. Así es que jamás se alzó el puño en la Escuela, ni se dieron lecciones de carácter marxista. (...) La Biblioteca de la Escuela se mantuvo como estaba conservando en ella todos los libros de carácter religioso. Esto mereció que fuésemos tildados de *inadaptados* al espíritu reinante y muchos de los profesores fueron perseguidos, siendo calificado el Grupo de «nido de fascistas» hasta el punto de habérsenos privado la entrada durante varios dias cuando el movimiento de 3 de mayo por no ser «personas de confianza». Cuando seis de los profesores fueron propuestos para la destitución, yo avalé su conducta, sintiendo vivamente y haciéndolo constar en Junta su traslado a otra escuela.»

---

(23) En endavant, totes les dades relatives a la depuració de Rosa Sensat s'han extret del seu expedient de depuració dipositat a l'AGA, i ja citat en aquest article.

222

Per avalar la seva conducta, Rosa Sensat va proposar les persones següents:

«Rvdo Dr. Francisco Javier Corchs y Roig, familiar de S. E. el Sr. Obispo de Gerona. Palacio episcopal de Gerona.

D. Fernando Valls y Taberner, Archivo de la Corona de Aragón.

D.ª Mercedes Setoain, funcionaria municipal, encarcelada por los rojos. Salmerón 50.

D. Gustavo Gili, editor, Enrique Granados, 45.»

La presentació d'avals era fonamental per a la positiva resolució de l'expedient; en aquest sentit, els avals més efectius eren aquells que anaven signats per eclesiàstics, militars, falangistes, ex-captius i, en general, persones d'inqüestionable adhesió al nou règim.

A més dels documents esmentats, Rosa Sensat presentà dos escrits de suport: un de col·lectiu -signat per tretze companys i companyes del seu grup escolar- i un altre signat per la mestra Francisca Corchs -signant igualment de l'anterior. En ambdós casos, es ressalta la tolerància de Rosa Sensat, la seva tasca a favor de l'assistència d'alumnes i mestres als actes religiosos, el seu amor a Espanya i el seu zel per tal que l'ensenyament s'impartís en castellà, tot aplicant amb amplitud de criteri «el decreto llamado de bilingüismo»; s'explica, també, que, com a directora del grup, organitzà un viatge per Castella per al millor coneixement d'aquesta regió, i que va mostrar públicament el seu disgust per la destitució d'alguns mestres per part de les autoritats republicanes.

Amb aquesta documentació al seu abast, la Comissió Depuradora (presidida per Manuel Marín Peña, catedràtic de llatí i director de l'Institut *Menéndez y Pelayo*)[24] inicià les actuacions previstes a la normativa depuradora: se sol·licitaren els informes preceptius (alcalde, mossèn, president de l'associació de pares i *Guàrdia Civil* de l'última localitat en què hagués exercit la mestra) i alguns altres de complementaris.

L'informe del rector de l'església de *Nostra Senyora de Betlem* qualificava Rosa Sensat com a «católica, pero algo partidaria de

---

(24) Els altres membres de la Comissió eren inicialment: Antolín Herrero Porras -Inspector d'ensenyament primari-, José Casajuana Oliver -llicenciat en dret i President de l'*Asociación Católica de Padres de Familia*, Emilio Fernández Villalta i Federico Camps Llopis -llicenciat en dret i secretari de la Comissió-. Posteriorment s'afegiren altres membres: Luis de Francisco Galdeano -inspector, que va substituir Herrero-, José Montagut Roca -conegut canonge integrista- i Eduardo Pascual Fábregas -llicenciat en medicina i química i militant falangista- (aquests dos últims s'integraren a la Comissió a proposta de F.E.T. y de las J.O.N.S); finalment, Francisco Colldeforns Lladó substituí Casajuana.

ciertas ideas izquierdistas, con referencia a la educación (...) católica tolerante».

L'informe del President de l'associació de pares la designava com a indiferent en matèria religiosa i «inclinada izquierdas (sic)»; durant «la dominación rojo-separatista» la seva conducta fou «indiferente. A su manera protestó contra los rojos retirándose a su vida privada y jubilándose voluntariamente»; realitzà «escritos en catalán y también en castellano pero siempre estrictamente profesionales»; va pertànyer a les «Izquierdas y a la F.E.T.E. después del 18 de julio»; sobre la seva conducta professional deia: «Buena. Ha gozado de gran prestigio profesional por su inteligencia y por sus cualidades personales de prudencia y discreción». Finalment, l'informant resumia el concepte general que la mestra li mereixia: «Bueno. Creemos que seria injusto privarla de la Jubilación a la que aspira».

A l'expedient no consta l'informe de la *Guàrdia Civil* (la qual cosa era habitual tractant-se de la ciutat de Barcelona); en lloc de l'informe de l'alcalde se'n va rebre un de l'*Instituto Municipal de Estadística*, en el qual es ressenyava la seva militància a l'UGT i es deia que no havia tingut cap actuació remarcable «durante el Glorioso Movimiento Nacional» i que no representava cap perill.

Entre els informes complementaris sol·licitats per la Comissió hi figura un de F.E.T. y de las J.O.N.S. en què s'acusa Rosa Sensat d'ideologia «izquierdista-separatista», encara que de bona moralitat. També hi ha a l'expedient una declaració realitzada davant mateix de la Comissió per Covadonga Fernández Argüelles -Inspectora provisional de primera ensenyança- en la qual es pot llegir:

> «La conceptúa como de gran valía profesional; de ideas izquierdistas, en lo religioso y en lo político, si bien muy tolerante y respetuosa con la ideología de los demás; daba facilidades para que las otras maestras preparasen a las niñas para la Primera Comunión (...). Durante el periodo revolucionario censuró los desmanes de los rojos».

Finalment, en aquesta primera part de l'expedient, apareix la declaració jurada -certificada per l'Inspector Herrero- del mestre Vicente Bandellós (sic) Ventosa, on denuncia les actuacions de 42 companys i companyes, entre les quals hi ha Rosa Sensat (les acusacions feien esment d'activitats revolucionàries i separatistes, difamació a Espanya, etc.), així com un escrit del *Juzgado Militar de Depuración de Funcionarios Civiles* en què es diu que l'expedient de Rosa Sensat ha estat arxivat encara que es suggereix la imposició d'algun tipus de sanció administrativa per la seva ideologia «izquierdista separatista».

A partir de totes aquestes actuacions, la Comissió Depuradora, a la seva sessió del 18 de maig de 1940, decidí formular-li plec de càrrecs amb dues acusacions:

« 1º Tendencia izquierdista

2º Tendencia separatista».

La reiteració de l'acusació d'esquerranisme (present als informes de F.E.T., el rector, el president de l'associació de pares i el jutjat militar, així com a la declaració de la inspectora Fernández Argüelles) i de separatisme (F.E.T., jutjat militar, declaració jurada de Vandellós) fou suficient perquè la Comissió les tingués en compte en formular el plec de càrrecs, tot oblidant els aspectes positius presents a gairebé tots els informes i als avals aportats per Rosa Sensat. No van ser considerades, tanmateix, algunes acusacions d'indiferència religiosa ja que la Comissió va valorar especialment en aquest punt l'informe del mossèn.

Els càrrecs formulats eren greus. Cas de resultar provats, la sanció habitual era de suspensió temporal de feina i sou (fins a 2 anys) i el trasllat forçós a una escola fora de Catalunya.[25]

El 30 de maig de 1940, Rosa Sensat presentà un llarg escrit de descàrrec en què negava les acusacions i insistia en els seus molts anys de docència, al llarg dels quals només s'havia interessat per les qüestions estrictament pedagògiques -i només en aquest sentit havia prestat la seva col·laboració quan li havia estat demanada per les autoritats-; afirmava que tota la seva actuació professional havia estat dirigida a «formar una juventud con profundos sentimientos religiosos, recta conciencia orientada al bien y al amor a la madre España», i afegia: «Si una tendencia o propensión se manifiesta con actos, los míos demuestran todo lo contrario a una tendencia separatista, cuya sola palabra me causa dolor y repulsión y cuya imputación los sentimientos íntimos de mis convicciones rechazan y contradicen en absoluto»; com a prova de tot això, adduïa la seva col·laboració amb l'Ajuntament de Barcelona durant la Dictadura com a directora de l'ensenyament per a la llar, la finalitat del qual era «preparar a la mujer para buena madre de familia», missió a la qual declarava haver dedicat gran part de les seves activitats.

---

(25) La separació del cos només s'aplicava -com a norma general- si a més de tendències ideològicament censurables, es donava la militància en alguna organització d'esquerres i/o nacionalista abans del 18 de juliol de 1936, o bé si s'havia actuat de forma destacada a partir d'aquesta data (acceptació de càrrecs de responsabilitat, participació en actes polítics o militars, manifestacions públiques d'irreligiositat...).

A tot això afegia, com a argument contrari a les acusacions que li havien formulat, el fet d'haver demanat la jubilació voluntària el març de 1938, renunciant a la seva «relevante posición en el Magisterio» i als avantatges econòmics que se'n derivaven, així com al treball a l'escola que ella tant estimava «por no querer colaborar con los que contribuían a deshacer la Patria y poder quedar libre de sus apremiantes y repetidas coacciones».

Finalment, al·legava la seva salut precària i una difícil situació familiar per sol·licitar la permanència a la situació de jubilació, ja que no es veia amb prou energies físiques com per poder continuar treballant amb eficàcia.

Junt amb el seu escrit de descàrrec, Rosa Sensat presentà 8 escrits més avalant la seva conducta (un d'ells signat per 23 companys i companyes del grup Milà i Fontanals), en els quals s'insisteix constantment en la seva «conducta moral y religiosa intachable», es destaca el seu patriotisme, així com «la superior calidad de su labor pedagógica» i la seva preocupació per l'ensenyament de la llar, «prueba de que orientaba la educación de la niña para la vida familiar, propósito de un gran valor sociológico y moral...». Rafael del Río Val (Marquès de Casa Pinzón), Tinent d'Alcalde de l'Ajuntament de Barcelona durant la Dictadura de Primo de Rivera, elogia la seva competència pedagògica i la seva actuació «dentro de los ideales de la unidad de la Patria», mentre col·laborava amb els serveis educatius municipals durant aquella etapa. Les germanes Rabell y Jué (sic), ex-alumnes de Rosa Sensat, «con carnets de la Hermandad de Cautivos de España (Damas de España)... perseguidas por el S.I.M. rojo, como católicas y desafectas al régimen, detenidas durante siete meses en el vapor 'Argentina' y checas de Vallmajor, Palacio misiones (Montjuich) y calle Zaragoza...» declaren que la van veure «actuar siempre con el más acendrado patriotismo y amor a España». Finalment, Arturo Garrit González -militant de F.E.T. i secretari de la *Comisión Provincial de Subsidio al Combatiente*- declara, entre altres coses, que «habiéndola encontrado en cierta ocasión durante el período revolucionario la Sra. Sensat manifestó que no podía soportar más los actos y abominaciones del Gobierno rojo-separatista y que pediría la jubilación para no tener que colaborar más con el régimen de disgregación rojo-separatista».

Fi de trajecte

La depuració del magisteri va constituir una de les variants més doloroses de la repressió franquista de postguerra. No tan sols consistí a jutjar amb retroactivitat actes i pensaments que eren perfectament legals en el moment de ser realitzats, sinó que, a més, es va fer recaure sobre els i les mestres la càrrega de la prova. La presumpció d'innocència fou quelcom desconegut durant tot el procés. Les acusacions es formularen, moltes vegades, sobre bases documentals inexistents o d'una extrema feblesa. Malgrat tot, la Comissió Depuradora utilitzà aquesta documentació precària (els informes *preceptius*, fonamentalment) com si la seva credibilitat estigués fora de dubte; enfront de les acusacions que hi apareixien poca cosa podien fer, la major part dels casos, tots els avals que es poguessin presentar.

A l'expedient de Rosa Sensat, com hem pogut comprovar, les acusacions que es derivaven dels informes oficials quedaren rotundament desmentides per un gran nombre d'escrits signats per persones que demostraven conèixer molt profundament la pedagoga, i que, a més a més, tenien prou acreditada la seva fidelitat i adhesió envers la *Nueva España*. Com interpretà la Comissió aquests escrits? En vistes del resultat final de l'expedient, sembla clar que la Comissió va considerar tant els arguments esgrimits per Sensat com els avals que presentà com a elements atenuants de les acusacions formulades, però no els va atorgar la credibilitat suficient com per establir la seva absoluta improcedència.

A la seva reunió del 21 de juny de 1940, la Comissió Depuradora resolguè l'expedient de depuració de Rosa Sensat:

> «RESULTANDO que en 18 de mayo del año en curso se le formuló pliego de cargos, contestado en término legal, en el que se le acusa de tendencias izquierdistas y separatistas,
>
> «RESULTANDO que tiene sesenta y cinco años de edad y cuarenta y siete de servicios,
>
> «CONSIDERANDO que no se halla motivo para su separación del magisterio, pero que no es conveniente que, con riesgo de proselitismo, se dedique al ejercicio activo de la enseñanza,
>
> «Vista la Orden de 18 de marzo de 1939, la de 19 de diciembre del mismo y demás disposiciones aplicables,
>
> «La Comisión acordó por unanimidad proponer se instruya a Dª Rosa Sensat y Vilá (sic) expediente administrativo de jubilación forzosa».

La proposta fou ratificada per la *Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración* el 16 d'octubre de 1940.

És evident que Rosa Sensat no era assimilable per l'escola del *Nuevo Estado*. Les acusacions d'esquerranisme i separatisme difícilment se sostenien, i no sols pels avals presentats per la mestra, sinó també per la seva trajectòria personal, la qual podia haver estat seguida per la Comissió mitjançant les seves obres publicades.[26] Així, a la seva obra més coneguda, *Hacia la nueva escuela*, hi ha referències a la importància de l'educació moral i religiosa,[27] s'estructura l'ensenyança de la història al voltant de la història d'Espanya -tot insistint en valors com ara l'amor a la Pàtria- i, en tot moment, apareix la importància de l'aprenentatge de la llengua castellana. Per altra part, a les seves obres apareix, com vam veure, una preocupació especial envers l'educació de la dona per a la vida familiar, i es considera la família com la base de l'ordre social.

Ara bé, tots aquests plantejaments -en cap cas extremistes-, no podien fer oblidar altres aspectes de la tasca i les idees pedagògiques de Rosa Sensat. Per començar, la seva decidida aposta per l'Escola Nova, el seu entroncament amb els principis de la *Institución Libre de Enseñanza* i el seu deute envers les teories de Decroly en cap moment no podien ser admesos pels defensors d'una escola tradicional, ultracatòlica i nacionalista en grau màxim, els quals consideraven la *Institución Libre de Enseñanza* un del principals enemics d'Espanya, i veien en els corrents pedagògics estrangers un element de perversió de la sana pedagogia tradicional espanyola.[28]

Ni tan sols a la qüestió de l'educació femenina podia donar-se un enteniment entre Rosa Sensat i els teòrics de l'escola franquista. A tall d'exemple poden comparar-se els postulats de Sensat amb

---

(26) Malgrat la falta de referències al respecte dins l'expedient, no es pot descartar que la Comissió tingués en compte, en el moment de resoldre'l, les obres escrites per Rosa Sensat, així es va fer al menys en altres casos no tan notoris com el de Rosa Sensat -com es pot comprovar en altres expedients de depuració-

(27) Sobre l'ensenyança de la religió, escriu Sensat: «No la enseñamos por procedimientos memorísticos consistentes en la repetición de frases que nada dicen al intelecto ni al corazón del niño, sino presentándola como principio de amor entre los hombres y como ley fundamental de emancipación divina, base y norma de todo acto moral humano» [Sensat, R. *Hacia*... (citat), p. 197-198]

(28) Per tal de comprovar aquests aspectes seria suficient amb una ullada sobre la legislació depuradora o sobre algunes de les obres de personatges clau dins la política educativa dels primers anys del franquisme. Vegeu, per exemple, Iniesta, A.: *Garra marxista en la infancia*. Burgos, 1939, o bé, Suñer, E.: *Los intelectuales y la tragedia española*. Burgos, 1937.

228

aquells que defenia un dels més influents adalils de la nova situació: supressió absoluta de la coeducació, negació de l'ensenyament secundari per a les dones (ja que en aquests «años decisivos», les noies es veuen «obligadas a un trabajo mental para ellas excesivo, que roba riego sanguíneo a regiones orgánicas fundamentales para su porvenir de mujeres»[29]). Maíllo es mostra crític amb la imatge de «la 'intelectuala' pedantesca que intenta en vano igualar al varón en los dominios de la Ciencia»;[30] per tot això, conclou Maíllo, a les escoles de noies es farà «un programa mínimo, que exija no más que aquellas nociones fundamentales, sin las cuales no cabe concebir hoy la vida de una mujer civilizada...», i que no serien altra cosa que una mica d'Higiene, d'Anatomia i de Fisiologia, de Geometria i de Dibuix, Aritmètica i Gramàtica elementals i Jardineria; tot culminant amb «el conocimiento del Catecismo, la Historia Sagrada y la Liturgia»[31]. I és que, al cap i a la fi, com ens recorda l'autor esmentat, la missió de la dona no seria altra que cuidar «de la casa y de los hijos, formando los hábitos primeros y fundamentales de su vida cotidiana y poniendo en los ocios del marido una suave lumbre de espiritualidad y de amor».[32]

Finalment, encara que lluny de posicions nacionalistes radicals, el compromís de Rosa Sensat amb una escola en què el català estigués present com a llengua vehicular era prou conegut tant per la seva tasca al front de l'*Escola del Bosc*, com per la seva col·laboració amb les autoritats republicanes en l'aplicació del decret sobre bilingüisme com també pel seu compromís amb l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. I tot plegat estava massa lluny d'allò que a la nova situació es podia tolerar.

Una de les finalitats prioritàries que es perseguia amb la depuració era posar punt final a qualsevol intent de renovació pedagògica a l'escola espanyola. Des d'aquest punt de vista, l'escola de postguerra es caracteritzà per la tornada als principis de la més tradicional pedagogia: els mètodes memorístics, la disciplina fèrria, la transmissió de principis socials i polítics ultraconservadors, el nacionalisme xovinista i negador de la diferència i, per damunt de tot això, la religió catòlica en el seu vessant més integrista impregnant-ho tot.

---

(29) MAÍLLO, A. *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid: Editora Nacional, 1943, p. 93.
(30) *Ibidem*.
(31) *Ibid.*, pp. 98-99.
(32) *Ibid.*, pp. 93-94.

Donades les circumstàncies, les autoritats del *Nuevo Estado* consideraren que una personalitat com Rosa Sensat havia de ser foragitada del món de l'ensenyament, ja que constituïa un exemple viu d'allò que es pretenia eliminar. Probablement, trobar-se en una situació que permetia la seva jubilació, li va estalviar una sanció molt més dura, encara que, com assenyalà la seva filla, la jubilació forçosa li significà una forta pèrdua econòmica.[33]

Rosa Sensat es negà a recórrer la seva sanció. Podria haver-ho fet al llarg dels anys següents i, molt probablement, hagués pogut millorar la seva situació, ja que, amb el pas del temps, el Ministeri va atendre bona part de les revisions d'expedients plantejades; Rosa Sensat, però, preferí no pidolar res i es mantingué en una actitud digna, com la que caracterització tota la seva vida professional i el seu pas pel procés de depuració.

Bibliografia

Álvarez Oblanca, W.: *La represión de postguerra en León. Depuración de la Enseñanza (1939-1943)*. León: Santiago García editor, 1986.

Camara Villar, G.: *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia, 1984.

Cortada Andreu, E.: *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.

Crespo Redondo, J., i altres: *Purga de maestros en la Guerra Civil*. Valladolid: Ambito, 1987.

González-Agàpito, J.: *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola*. Barcelona: Edicions 62, 1989.

Iniesta, A.: *Garra marxista en la infancia*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1939.

Maillo, A.: *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid: Editora Nacional, 1943.

Marquès, S.: «El Magisteri públic gironí (1939-1941). La repressió», a DDAA: *La Guerra Civil a les comarques gironines (1936-1939)*. Girona: Cercle d'estudis històrics i socials, 1986, pp. 395-409.

(33) Vegeu GONZÀLEZ-AGÀPITO, J.: *Op. cit.*, p. 34.

230

MONÉS, J.: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: Ed. de la Magrana, 1977.

MORENTE VALERO, F.: «La depuració del *Magisterio Nacional*: Barcelona, 1939-1941», *L'Avenç*, núm. 175, novembre 1993, pp. 12-19.

MORENTE VALERO, F.: *La depuración del Magisterio en la provincia de Barcelona al término de la guerra civil*, Memòria de Tercer Cicle -inèdita-, Universitat Autònoma de Barcelona, 1990.

SENSAT, R.: *Hacia la nueva escuela*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934.

SENSAT, R.: *Rapport de la Directrice et Professeur du cours Mme Rosa Sensat, présenté au IIIème Congrès international de Barcelone*, Barcelona, 1922.

SENSAT DE FERRER, R.: *Les Ciències en la vida de la llar*. Barcelona: Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, 1932.

SUÑER, E.: *Los intelectuales y la tragedia española*. Burgos: Editorial Española, 1937.

URIA, J.: «La depuración de maestros asturianos en los años 40», *Andecha Pedagógica*, núm. 12, 1984, pp. 9-11.

Paraules clau:

Història de la pedagogia

Catalunya

Renovació pedagògica

Professió docent

Mestre

Abstracts

Al término de la guerra civil española, el bando vencedor llevó a cabo una minuciosa depuración política del personal dependiente del Ministerio de Educación Nacional, el cual, entre otras cosas, cercenó los movimientos de renovación pedagógica que en los años precedentes habían surgido en España, y muy especialmente en Cataluña. El presente artículo intenta una aproximación a la figura de la eminente pedagoga catalana Rosa Sensat i Vilà, en el marco de dicha depuración político-profesional. Se aborda, en primer lugar, la trayectoria personal y profesional de Rosa Sensat, y se destacan los aspectos de su pensamiento y de su actividad pedagógica que mayor importancia tendrían para la resolución de su expediente de depuración. El análisis de dicho expediente constituye, precisamente, la segunda parte del artículo.

À la fin de la guerre civile, le parti vainqueur engagea une minutieuse épuration politique du personnel dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale, qui contribua notamment à couper court aux mouvements de rénovation pédagogique surgis en Espagne, et plus particulièrement en Catalogne, au cours des années précédentes. Le présent article tente de cerner la figure de l'éminente pédagogue catalane Rosa Sensat i Vilà dans le cadre de cette épuration politico-professionnelle. Il aborde en premier lieu le parcours personnel et professionnel de Rosa Sensat, en soulignant les aspects de sa pensée et de son activité pédagogique qui allaient constituer les fondements du dossier d'épuration établi contre elle. L'analyse de ce dossier constitue précisément la seconde partie de l'article.

At the end of the Civil War, the winning side carried out a thorough political purge of the staff at the Ministry of Education which, amongst other things, cut short the educational reform movements which had emerged in Spain, and particularly in Catalonia, in the years leading up to it. This article is an approach to the figure of the eminent Catalan educationalist Rosa Sensat i Vilà, in the framework of that political and professional purge. First, there is an account of Rosa Sensat's personal and professional life, emphasising the aspects of her thought and educational activity which were decisive in the constitution of her file. The second part of the article is an analysis of that file.

Invitació a la fonètica aplicada

Francisco José Cantero Serena*

Tot i que la base de la Fonètica i la Fonologia ha estat sempre la manipulació instrumental i l'experimentació, han participat sovint d'un cert fenomen d'allunyament dels fets, característic d'altres disciplines lingüístiques com ara la Gramàtica i de vegades s'han, convertit en veritables disciplines normatives, utilitzades per canviar la realitat lingüística i no per entendre-la i explicar-la.

Malgrat aquesta tendència normativista, que mai no ha desaparegut de la Lingüística, ha aparegut un conjunt de disciplines dedicades a l'aplicació dels coneixements lingüístics a diverses àrees de l'activitat humana relacionades amb la llengua: l'anomenada *Lingüística Aplicada* -Sociolingüística, Psicolingüística, Didàctica de la Llengua, Lingüística Computacional, etc., totes elles interdisciplinàries i sovint patrimoni de professionals d'altres àmbits i no dels mateixos lingüistes.

Així doncs, davant de la Fonètica «Teòrica» -paradoxalment experimental- i de la Fonologia, sorgeix la *Fonètica Aplicada* com a disciplina d'intersecció dirigida a treure partit de tot el que sabem del so, la veu i el seu tractament, per a la seva aplicació pràctica a diverses activitats, com veurem tot seguit. Podríem resumir les àrees d'aplicació més importants de la Fonètica Aplicada en quatre grans blocs:

1) L'ensenyament de llengües

2) El tractament dels trastorns d'audició i llenguatge

3) La fonètica computacional

4) La fonètica forense.

---

* Professor associat del Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Responsable del Laboratori de Fonètica Aplicada. Professor del Màster d'E/LE. Coordinador del Curs de Fonètica instrumental. Alguns dels seus articles més rellevants són: "Un ensayo de cuantificación de las entonaciones lingüísticas", "Entonación y compresión lectora", "La corrección fonética: pronunciar o hablar qué", "La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas".

Adreça professional: Dept. de Didàctica de la Llengua i la literatura. C/ Melcior de Palau, 140. 08014 - Barcelona.

L'ensenyament de llengües

Aquesta ha estat l'àrea d'aplicació tradicional de la Fonètica i la Fonologia -abans fins i tot que aquestes disciplines existissin com ara les coneixem- que les ha orientades des del començament dins l'esmentada tendència normativista. Això no obstant, els nous camins oberts per la Didàctica de la Llengua han fet que la Fonètica Aplicada a l'ensenyament de llengües deixés de banda bona part de la seva càrrega normativa i es fixés en la competència comunicativa per damunt d'altres consideracions filològiques.

Fonamentalment centrada en l'ensenyament de llengües estrangeres, s'ocupa de l'elaboració de mètodes d'ensenyament fònic i de la correcció fonètica -aquesta sí, encara amb una forta càrrega normativa que la fa molt poc atractiva i no gaire eficaç.

Dues línies d'investigació complementària ocupen els especialistes: l'adquisició del component fònic de la llengua i l'anàlisi contrastiva.

L'adquisició del component fònic, dins del procés d'adquisició de la llengua, presenta aspectes força diferents quan l'aprenent és un adult. Fins i tot s'ha dit que el procés no es pot repetir amb una altra llengua després d'haver-se finalitzat en la llengua materna. D'altra banda, diverses experiències semblen indicar que el procés té poc a veure amb l'edat i sí amb el mètode empleat. Amb aquesta línia de recerca, molt propera a la psicolingüística, es pretén establir els mètodes més adients d'ensenyament fònic, les seves condicions d'èxit i les seqüències lògiques d'aprenentatge.

L'anàlisi contrastiva de llengües, més utilitària i pràctica però no menys important i reveladora, es dirigeix cap a la caracterització fònica de la interllengua dels aprenents d'una llengua estrangera. A partir d'aquesta caracterització, a diferents nivells, ens podem plantejar els aspectes fònics no desitjables que obstaculitzen la comunicació. La contrastació amb detall d'ambdues llengües -la llengua materna de l'aprenent i la llengua meta- ens presenta l'origen articulatori o perceptiu de les característiques no desitjables i ens orienta en el disseny dels mètodes correctius, si s'escau, o del mètode d'ensenyament fònic integral.

La creació de materials didàctics específics suposa el gran repte pendent d'aquest àmbit: materials amb els quals fer possible aquest ensenyament fònic encara poc estès i certament difícil d'assolir a l'aula.

L'altra línia de treball, com a conseqüència lògica de tot l'anterior, és la formació específica de professors de llengües com a docents, però també com a investigadors especialment valuosos.

El tractament dels trastorns d'audició i llenguatge

La tasca fonamental de la Fonètica al camp de la Logopèdia és l'anàlisi de la veu i el diagnòstic de les patologies fòniques, amb l'ajut dels instruments del laboratori. És ben evident que només una part molt petita de la tasca del logopeda pot tenir com a escenari el laboratori de fonètica, però aquesta part gaudeix d'una gran importància per la precisió i l'objectivitat dels diagnòstics.

D'altra banda, l'aparició al mercat d'instrumental específic de reeducació de la veu augmenta notablement l'eficàcia dels mètodes empleats. Malauradament, al nostre país la infrastructura de suport als professionals encara és lluny d'assolir els nivells òptims: amb el nostre laboratori, l'objectiu és reduir parcialment, en la mesura de les nostres possibilitats, aquesta mancança.

La recerca en aquest àmbit es dirigeix, d'una banda, a facilitar els diagnòstics investigant tots els paràmetres acústics de cada moviment articulatori i, de l'altra, a millorar els mètodes de reeducació empleant nous instruments.

La creació de materials didàctics i la formació d'especialistes, que per primera vegada disposen d'una titulació universitària, complementen les línies d'actuació a l'àrea.

La Fonètica Computacional

Dins de les anomenades «indústries de la llengua», la síntesi de la veu i el reconeixement automàtic de la parla constitueixen els eixos fonamentals, juntament amb la traducció automàtica i el tractament lexicogràfic.

La creació de veu artificial -síntesi de la veu- ha experimentat un avenç molt important amb la incorporació del tractament infor-

235

màtic: disposem ja de sintetitzadors creats al nostre país d'una gran qualitat. Amb ells, la investigació en fonètica perceptiva assoleix la seva maduresa. Així mateix, l'èxit en aquest àmbit demostra que els nostres coneixements sobre els sons del llenguatge són prou exactes per emular-los a la computadora.

Per la seva banda, el reconeixement automàtic de la parla encara es troba en una situació de reformulació teòrica, vist el seu relatiu fracàs amb una línia de treball fonamentalment matemàtica, tot i que alguns experiments recents a la nostra Universitat semblen prometedors.

Aquesta àrea de la Fonètica Aplicada no s'esgota, però, amb les dues línies esmentades. Actualment, gairebé tot l'instrumental d'anàlisi té com a suport un equip informàtic i funciona com a *software*. Això fa que s'hagin de replantejar els mètodes tradicionals d'obtenció de dades i la seva interpretació. Una nova línia de recerca, doncs, sorgeix d'aquesta nova realitat: la metodologia analítica i la creació de nous instruments, a l'abast no només de les grans indústries, sinó també dels petits laboratoris com el nostre.

Hi ha encara fenòmens lingüístics a nivell fònic no ben coneguts, com ara els fenòmens suprasegmentals: l'elaboració de mètodes d'anàlisi adients i de prototipus específics constitueix un camp de treball apassionant.

Finalment, l'elaboració d'instruments adequats per a les dues àrees d'aplicació anteriors -*ensenyament de llengües* i *trastorns d'audició i llenguatge*-, sobretot com a suport als professionals, completa l'encoratjador panorama d'aquesta àrea.

La Fonètica Forense

L'última àrea d'aplicació, molt menys coneguda que les anteriors, és l'anomenada Fonètica Forense, és a dir, la fonètica amb aplicacions bàsicament policials, però també civils: la identificació de persones per la veu, la validació tècnica de gravacions originals, etc.

La fonètica sempre ha estat al punt de mira dels interessos militars, raó per la qual els avenços tecnològics han arribat sovint d'aquesta indústria: des del primer sonògraf fins als primers sintetitzadors de veu i reconeixedors de la parla han estat invents amb

finalitat militar reutilitzats després amb èxit a la investigació acadèmica, educativa i terapèutica. No obstant això, els governs, fonamentalment el govern dels Estats Units, mai no han abandonat aquesta línia d'innovació, amb els resultats esmentats de la seva aplicació no tan sols a l'àmbit militar sinó també al policial. En aquell país, per exemple, és cada vegada més comú prendre una mostra de veu i analitzar-la establint-ne les principals característiques tímbriques, juntament amb les tradicionals empremtes digitals: les ditades poden fins i tot esborrar-se plàsticament, però no les característiques del timbre d'un individu.

També a l'àmbit del dret la fonètica troba la seva aplicació, especialment arran de la proliferació i abaratiment dels editors de veu, els quals poden modificar completament una gravació fent dir a l'emissor, amb la seva pròpia veu, coses que mai no ha dit. És per aquesta raó que els jutges solen rebutjar com a prova una gravació -per exemple del telèfon, d'on la veu mateixa surt notablement modificada-, sobretot sense la garantia d'un certificat notarial.

Amb tot, els especialistes d'aquesta disciplina, gairebé clandestins, solen treballar per als cossos de seguretat de l'Estat. Esporàdicament, però, també els professors universitaris són requerits per fer anàlisis d'aquesta mena. Per aquesta raó, i donat que cada vegada són més freqüents els encàrrecs fets a especialistes independents, s'ha creat a Barcelona, molt recentment, una empresa privada que ofereix un servei independent de Fonètica Forense, avalat per prestigiosos fonetistes de la UB, la qual cosa constitueix una novetat important en el món de la Fonètica Aplicada.

Característiques d'un laboratori de Fonètica Aplicada

Tradicionalment, al nostre país els laboratoris de fonètica han estat enquadrats a les facultats de Filologia, que és on es formen els lingüistes. Els seus objectius, doncs, han estat la investigació bàsica -és a dir, *teòrica*- i la pròpia formació de fonetistes. Aquest és el perfil, per exemple, del Laboratori de Fonètica Experimental de la Facultat de Filologia de la nostra Universitat, però també de la resta de laboratoris universitaris: el Laboratori de Fonètica de la UAB, el Laboratori «Pere Barnils» de la Universitat de Lleida i el Laboratori de Fonètica de la Universitat Rovira i Virgili -de creació molt recent-, les característiques dels quals són: estar enquadrats en un departament de Filologia, ser utilitzats fonamentalment per

237

un reduït grup de professors i gaudir d'un nombrós grup d'usuaris temporals en pràctiques, els alumnes, els quals desenvolupen petits treballs de recerca.

Certament, és en aquests centres on s'ha desenvolupat també tot el treball en Fonètica Aplicada que s'ha dut a terme des del començament de la disciplina. Concretament, als laboratoris de la UB i de la UAB, els més antics i prestigiosos, juntament amb el laboratori de l'Escola Universitària d'Enginyers de Telecomunicacions de la Universitat Ramon Llull s'ha treballat força -i força bé- en síntesi de la veu, s'han ofert els seus serveis als diversos professionals que els han demanat -biòlegs, metges, logopedes- i s'han anat formant enginyers, logopedes, professors de llengües i traductors i intèrprets. Amb tot, aquests laboratoris, ben dotats d'instrumental i amb uns especialistes excel·lents treballant-hi, realitzen una tasca fonamentalment *filològica* -excepte el de l'Escola d'Enginyers, és clar- i *interna* als ensenyaments teòrics que s'imparteixen als centres on són situats, amb ramificacions circumstancials vers la Fonètica Aplicada.

Un laboratori de Fonètica Aplicada, llavors, es caracteritza per excedir la tasca purament filològica, la formació estricta de fonetistes, i per posar-se a l'abast dels professionals no lingüistes interessats en l'estudi i el tractament de la veu.

El disseny d'un laboratori de Fonètica Aplicada, en primer lloc, inclou utillatge certament irrellevant o superflu a un laboratori tradicional de fonètica, com ara l'audiòmetre, els instruments musicals, el suport videogràfic, el *software* d'aplicacions multimèdia, etc., els quals no contribueixen gaire a la recerca bàsica, però sí a la recerca i a les aplicacions educatives, per exemple.

D'altra banda, el centre que l'acull condicionarà necessàriament l'activitat d'un laboratori: dins d'una Facultat de Filologia, un laboratori de fonètica porta a terme un valuós treball de formació d'especialistes i de recerca bàsica, però només esporàdicament s'ocuparà de res que no sigui lingüístic; en canvi, situat en una Escola d'Enginyeria, en una Facultat de Traductors i Intèrprets o en un Campus d'Educació, un laboratori de fonètica portarà a terme un treball igualment valuós en fonètica, però també serà més a prop d'altres necessitats i, sobretot, d'altres professionals.

Però, en primer lloc, un laboratori de Fonètica Aplicada es caracteritza, fonamentalment, per la seva interdisciplinarietat, per la diversitat de les línies de treball i de recerca que l'animen i per la seva vocació de servei a l'abast de professionals aliens a la fonètica.

El Laboratori de Fonètica Aplicada de la UB

El Laboratori de Fonètica Aplicada (LFA) de la Universitat de Barcelona neix amb una clara voluntat interdisciplinària: impulsat des del començament pel Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, ha comptat amb el suport de diversos departaments i serveis de la Divisió V, que van signar una sol·licitud d'infrastructura a la Generalitat -la qual va ser concedida- i amb el suport econòmic de la mateixa Universitat, que va cofinançar el projecte.

D'altra banda, el seu emplaçament a la Divisió de Ciències de l'Educació, i més concretament a l'Escola Universitària de Formació del Professorat, el converteix en un laboratori de fonètica atípic, que no es pot nodrir de filòlegs sinó de professionals de l'educació: professors de llengües, mestres i pedagogs, fonamentalment.

El caràcter encara incipient de l'LFA, amb tot, no ens permet parlar d'ell com d'una realitat acabada: l'LFA neix, també, amb una clara voluntat de constituir-se com a Servei -el Servei de Fonètica Aplicada- la qual cosa facilitaria enormement l'activitat interdisciplinària, la integració dels diferents equips de treball i contribuiria a la seva eficàcia conjunta com a servei ofert a la comunitat científica i educativa del país. Esperem aconseguir aquest objectiu ben aviat, com a consolidació institucional del centre.

En resum, l'LFA no és un laboratori de fonètica tradicional, en el sentit que no és un laboratori *filològic*, sinó un laboratori *interdisciplinari* i fonamentalment *educatiu*, complementari dels laboratoris existents -s'ha començat a parlar ja d'una col·laboració estreta amb ells- però qualitativament distint, situat al *Campus* d'Educació de la UB i centrat en les diverses aplicacions de la fonètica, així com en la formació inicial i permanent dels professionals que tinguin la parla i la veu com a eina i objecte de treball.

Descripció de l'LFA

La dotació de l'LFA pot dividir-se en els apartats següents:

a) Instrumental d'anàlisi i tractament de la veu

b) Equip informàtic

A 5 5 2 3 3

c) Equip d'àudio

d) Equip de vídeo

e) *Software* d'aplicacions multimèdia.

a) Instrumental d'anàlisi i tractament de la veu:

- SONAGRAPH MOD.6061B de KAY EL.: es tracta d'un sonògraf analògic, cedit pel Laboratori de Fonètica Experimental de la Facultat de Filologia de la UB. Tècnicament superat per models posteriors, encara es troba operatiu: ofereix, si més no, unes impressions de gran qualitat i constitueix, encara, la peça fonamental de molts laboratoris.

- ONDAS: programa didàctic d'emulació d'ones sonores, amb el qual es poden sumar ones, fer productes, etc., i visualitzar-les en forma sinusoïdal, cosinusoïdal, quadrada i triangular.

- VMKEY: editor de veu sobre oscil·lograma i oscil·loscopi en temps real, que utilitza la tarja de so COVOX.

- ANAVOZ: programa connectat en aquesta mateixa tarja, que ofereix l'oscil·lograma, la F_0, l'amplitud, l'evolució dels formants, els espectres i totes les dades numèriques, a diverses pantalles; també ofereix un oscil·loscopi en temps real.

- VOXSY: sintetitzador de veu numèric, que permet crear veu masculina, femenina i infantil; es poden crear fins a cinc formants, amb la seva amplitud de banda, i modificar l'entonació, la intensitat, la durada i la velocitat. Consta d'una tarja de so i d'una unitat externa.

- TEXVOX: convertidor text-veu, complementari del sintetitzador VOXSY; reconeix l'ortografia i reprodueix amb continuïtat els fitxers arxivats amb el sintetitzador.

Els programes ONDAS, ANAVOZ, VOXSY i TEXVOX són productes desenvolupats amb tecnologia pròpia per l'empresa barcelonina *TEVOX*, amb la qual col·laborem ara per desenvolupar un analitzador de to i nassalància en temps real -que s'anomena, provisionalment, TONOVOX/NASAVOX-, el qual ha estat dissenyat seguint les nostres indicacions.

- EPG.3: electropalatògraf que consta d'una tarja de so i de dues unitats externes, a més dels paladars artificials; ofereix palatogrames en temps real i la possibilitat de gravar fitxers de veu, dels quals ens presenta a pantalla l'oscil·lograma, els espectres i

la successió de contactes de la llengua amb el paladar, resums i gràfics de contactes per zones, etc.

- COMPUTERIZED SPEECH LAB (CSL) MOD.4500 de KAY EL.: és l'instrument més versàtil del nostre laboratori, per la gran quantitat d'anàlisis que permet. Substitueix els tradicionals sonògrafs -excepte l'últim model, el 5500, el qual ofereix només com a avantatge l'anàlisi en temps real- i consta d'una tarja de so i d'una unitat externa. Funciona per finestres i visualitza l'oscil·lograma, el sonograma, l'evolució de formants, els espectres FFT i LPC, la F_0, l'amplitud i totes les dades numèriques i resums estadístics, entre d'altres funcions. Té la possibilitat, a més, d'incorporar altres unitats, com ara un sintetitzador gràfic/numèric per LPC o un analitzador d'espectres en temps real.

- LARINGOGRAPH: laringògraf que consta d'una unitat portàtil i d'uns sensors externs que capten els moviments de les membranes vocals; pot connectar-se a l'EPG.3 o bé al CSL, com a auxiliar, i visualitza un gràfic que representa aquests moviments amb la característica ona triangular.

- AUDIÒMETRE MAIKO: es tracta d'un audiòmetre portàtil complet que emet un so pur i que permet modificar el to, l'amplitud, emmascarar el senyal, pautar-lo, etc., amb sortida per via aèria i via òssia.

- VIBROTÀCTIL TRILL: instrument utilitzat en la reeducació dels sords, que els permet identificar els sons de forma tàctil, amb uns petits vibradors que van als canells.

- CABINA INSONORITZADA INSTAES: fabricada per encàrrec amb fustes nobles, tapisseria i un sistema de renovació de l'aire, té totes les connexions per fer el treball d'audiometria i permet, també, comptar amb una petita sala de gravacions insonoritzada.

b) Equip informàtic:

La infrastructura informàtica de l'LFA es limita a l'entorn IBM, donades les limitacions pressupostàries i tenint en compte que els instruments d'anàlisi esmentats funcionen connectats a un PC. Hem considerat un equip mínim per garantir el seu bon funcionament i un equip portàtil amb el qual arribar a les aules.

- PC-AT 286 a 20 MHZ, 4MB de memòria RAM, gràfics SVGA i coprocessador matemàtic: en aquest ordinador estan connectats l'editor VMKEY, la tarja COVOX, el sintetitzador de veu VOXSY, el conversor text-veu TEXVOX, l'analitzador ANAVOZ i l'electropalatògraf EPG.3.

- PC-i486 a 50 MHZ, 4MB de memòria RAM, gràfics SVGA i lector de discs CD-ROM: a aquest ordinador està connectat l'analitzador CSL, la tarja de so SOUND BLASTER PRO, la tarja de vídeo VIDEO BLASTER i tot el *software* d'aplicació multimèdia.

- 2 PC's portàtils 386/SX a 25 MHZ, de 2MB i 4MB de memòria RAM.

- Pantalla LCD: El laboratori no és una aula però pot arribar a l'aula mitjançant un PC portàtil i la pantalla LCD, la qual permet visualitzar la pantalla de l'ordinador a un retroprojector i ser visible per a un grup nombrós.

- Impressora làser HP LASERJET-IIIP i d'agulles BROTHER M-119: la impressora d'agulles pot connectar-se als PC's portàtils; la impressora làser, per la seva banda, està connectada als equips fixos i funciona com a impressora polivalent dels diversos instruments d'anàlisi.

- HP-SCANJET: *scanner* connectat al PC-i486, permet arxivar els gràfics impresos pel SONAGRAPH i qualsevol altra imatge, amb la qual cosa disposem d'una potent eina per fer presentacions gràfiques.

c) Equip d'àudio:

- Gravadora analògica de cinta estàndard
- 2 gravadores digitals DAT de sobretaula portàtils
- 2 gravadores digitals DAT portàtils
- Micròfons dinàmics, electret i de pinça, i auriculars
- Columna de so: amplificador, equalitzador, CD, TAPE, TUNER i altaveus
- Teclat multitímbric/sintetitzador KORG M1
- Tarja de so SOUND BLASTER PRO i *Interface* MIDI BLASTER.

Amb aquest equip, totalment interconnectat, ens garantim una bona infrastructura per fer gravacions de qualitat al laboratori o gravacions de camp, manipular-les, etc., i introduir-les als equips informàtics. Tenim, a més, la possibilitat de crear i manipular sons musicals, amb dues finalitats: la reeducació i la incorporació de banda sonora als programes didàctics, presentacions, etc.

d) Equip de vídeo:

L'LFA compta, també, amb una petita infrastructura videogràfica que el permetrà crear documents visuals de suport i introduir i

manipular imatges en moviment als programes didàctics i presentacions que desenvolupem.

- Vídeo Càmera de 8mm, Monitor TV de 14", VTR VHS, Editor de vídeo i titoladora, Tarja VIDEO BLASTER.

e) Software d'aplicacions multimèdia:

Finalment, per desenvolupar materials didàctics comptem amb tot un seguit de programes diversos de presentacions gràfiques, de gravació i manipulació del so, d'edició musical, de captura i tractament de la imatge, d'animació, llibreries CD-ROM, etc., amb els quals fer possible aquesta tasca.

Aplicacions i línies de treball de l'LFA

Tot i que l'LFA no funciona encara a ple rendiment, ja podem parlar de línies de treball ben definides, algunes de les quals s'han posat en marxa immediatament.

La primera línia de treball d'un laboratori enquadrat en un centre d'ensenyament ha de ser el suport a la docència. En el nostre cas, impartim l'assignatura de Fonètica i Fonologia al Màster d'Espanyol com a Llengua Estrangera (E/LE), la qual cosa ens nodreix d'un nombre gens menyspreable d'usuaris que fan recerca en l'àmbit de l'ensenyament fònic de llengües. En aquest àmbit hem començat una línia d'investigació molt ambiciosa consistent en l'anàlisi contrastiva de llengües estrangeres amb l'espanyol, a nivell fònic, dirigida a establir les característiques fòniques de les diverses interllengües dels aprenents d'E/LE segons la llengua d'origen. Han donat els seus fruits investigacions amb l'eslovè, l'alemany i el neerlandès, i n'hi ha d'altres en curs amb l'àrab -magrebí i oriental, amb el francès i amb el portuguès. Aquests treballs els duen a terme alumnes del Màster com a Memòries d'Investigació, i constitueixen, com ja hem dit, el primer nucli d'usuaris externs vinculats a l'LFA. En aquest mateix àmbit de treball, projectem una línia de creació de materials didàctics a partir dels coneixements adquirits amb aquestes investigacions, amb l'objectiu immediat de la creació d'un mètode de correcció fonètica específic.

A més del suport a la docència al 3r cicle, el curs 93-94 es va començar a impartir a 1r cicle, en els diferents ensenyaments de Magisteri, una assignatura optativa dirigida fonamentalment a les

especialitats d'Audició i Llenguatge i de Llengües Estrangeres: «Fonètica aplicada a l'educació».

El nostre laboratori està suficientment dotat per poder investigar amb garanties qualsevol fenomen fònic articulatori, acústic o perceptiu. Així doncs, un àmbit de recerca natural és la investigació bàsica, que nosaltres centrem, en primer lloc, en els fenòmens suprasegmentals -accent i entonació-, des d'una perspectiva acústica i perceptiva, i la seva interpretació fonològica. Es tracta dels fenòmens menys coneguts, però també dels més influents en la comunicació oral.

En aquest sentit, ens interessa molt el desenvolupament de prototipus amb els quals facilitar la nostra tasca: actualment, col·laborem amb una petita empresa de Barcelona per dissenyar i produir un analitzador de f_0 en temps real que millori els productes disponibles al mercat -com el *Visi-Pitch* de KAY ELEMETRICS-, amb els quals ens trobem molt limitats en l'anàlisi. El prototipus -que també mesurarà la nassalància- podrà estar disponible en un marge de temps molt reduït, potser uns mesos, i serà el primer instrument dissenyat a l'LFA i desenvolupat amb la nostra participació.

També estem en tractes per desenvolupar *software* multimèdia per a aplicacions didàctiques específiques, com ara l'ensenyament mateix de l'articulació dels sons i del procés d'audició.

Finalment, l'LFA ha començat a donar el seu servei en l'àmbit del diagnòstic i la reeducació de la veu col·laborant en les tasques que du a terme el Servei de la Divisió V de la UB, CREISANTS.

Les línies de treball endegades, doncs, són:

1) el suport a la docència (1r i 3r cicles)

2) la recerca en tres àmbits:

a) ensenyament fònic de llengües (anàlisi contrastiva, caracterització fònica d'interllengües i correcció fonètica)

b) investigació de l'accent i l'entonació (anàlisi i interpretació fonològica i aplicació a l'ensenyament)

c) fonètica computacional (amb la creació dels primers prototipus)

3) el diagnòstic i la reeducació de la veu.

L'LFA, amb tot, pot oferir altres possibilitats fins i tot a qui no treballi específicament amb el so i la veu: fer gravacions de qualitat, editar bandes sonores, editar veu, elaborar programes d'ordinador interactius, donar assessorament tècnic, etc.

Fins i tot àmbits que semblen allunyats de la fonètica, com ara l'anàlisi del discurs, compten amb noves possibilitats de recerca, investigant els aspectes fònics i rítmics: quantificació de les pauses, seguiment de l'entonació dels interlocutors, de la intensitat associada al canvi de torn de paraula, etc.; o bé el treball musical, fent anàlisis acústiques dels sons o articulatòries de la veu. El nostre laboratori està concebut com un centre obert a la col·laboració i amb finalitats eminentment pràctiques, és a dir, no ens plantegem la nostra tasca amb cap restricció disciplinària: la mateixa Fonètica Aplicada és un camp obert i en expansió contínua.

Invitació

L'LFA és avui una realitat gràcies al treball d'un conjunt de persones i departaments que volien un centre que millorés la nostra tasca investigadora i educativa en l'àmbit de la veu i els sons del llenguatge; just ara comencem la feina amb tota la il·lusió.

Certament, amb el pròxim trasllat al nou campus de la Vall d'Hebron comptarem amb més espai i noves possibilitats de col·laboració; però ja des d'ara la seva culminació i la seva rendibilitat com a centre de recerca, de suport i d'assessorament no depèn només de nosaltres, sinó també del lector d'aquestes paraules, com a usuari potencial, i de tota la nostra comunitat científica i educativa: la nostra esmentada vocació de servei és una clara voluntat de *servei*.

Aquestes paraules, doncs, no tenen cap vocació de crònica, ni volen ser una nota merament informativa, sinó que han d'entendre's com a *invitació*, una invitació personal a la Fonètica Aplicada des del nostre Laboratori.

Bibliografia

Sobre Fonètica Experimental:

Estudios de Fonética Experimental I, II, III, IV, V. (1984, 1986, 1988, 1990, 1993). Barcelona: PPU.

LLISTERRI, J. (1991): *Introducción a la fonética: el método experimental.* Barcelona: Anthropos.

MARTINEZ CELDRAN, E. (1984): *Fonética*. Barcelona: Teide.
MARTINEZ CELDRAN, E. (1991): *Fonética experimental: teoría y práctica*. Madrid: Síntesis.
QUILIS, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
RECASSENS, D. (1986): *Estudis de fonètica experimental del català oriental central*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
SOLÉ SABATER, Mª J. (1984): «La experimentación en fonética y fonología», *Estudios de fonética experimental I*, Barcelona: PPU.

Sobre Trastorns de la Veu:

BAKEN, R.J.; DANILOFF, R.G. (eds.) (1991): *Readings in clinical spectrography of speech*. San Diego/New Jersey: Singular Publishing Group Inc. & Kau Elemetrics Corp.
FOURCIN, A.J. (1981): «Laringographic assesment of phonatory function», *ASHA Reports*, núm. 11.
INGRAM, D. (1983): *Transtornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Médica y Técnica.
PERELLÓ, J. (1973): *Alteraciones de la voz*. Barcelona: Médica y Técnica.

Sobre Ensenyament de la Pronunciació:

CORREIG, M. (1985): *Fonologia aplicada*. Barcelona: Edicions 62.
DALMAU, M. I ALTRES (1985): *Correcció fonètica. Mètode verbotonal*. Barcelona: Eumo.
HAYCRAFT, B. (1971): *The teaching of Pronunciation. A Classroom guide*. Londres: Longman.
IOUP, G.; WEINBERGER (eds.) (1987): *Interlanguage Phonology*. Cambridge: Newbury House.
JAMES, A. (1988): *The acquisition of a second language phonology*. Tubingen: Gunter Narr Verlag.
LÉON, P. I ALTRES (1976): *Introduction à la phonétique corrective*. Toronto: Hachette.
MAC CARTHY, P. (1978): *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge Universtity Press.
MORLEY, J. (ed.) (1987): *Current perspectives on pronunciation: practices anchored in theory*. Washington D.C.: TESOL.

Sobre Fonètica Computacional:

CASACUBERTA, F.; VIDAL, E. (1987): *Reconocimiento automático del habla*. Barcelona: Marcombo.

CASACUBERTA, F.; VIDAL, E. (1990): «Reconocimiento automático del habla», *Estudios de fonética experimental IV*. Barcelona: PPU.

MARTI ROCA, J. (1990): «Situación actual de la síntesis de voz», *Estudios de fonética experimental IV*. Barcelona: PPU.

Sobre Fonètica Forense:

ARCHBOLD; MITCHELL, S.; HUXLEY BUZZARD (eds.) (1979): *Pleading, Evidence and Practice in Criminal Cases*. London: Sweet & Maxwell.

BALDWIN, J.; FRENCH, P. (1990): *Forensic Phonetics*. Londres: Pinter Publishers.

TOSI, O.I. (1979): *Voice Identification: Theory and Legal Applications*. Baltimore: University Park Press.

Alguns treballs realitzats a l'LFA:

CORTÉS MORENO, M. (1992): *Fonología eslovena y española contrastadas y corrección fonética aplicada a eslovenohablantes*. (Memoria de investigación del Máster de E/LE, Dep. de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Univ. de Barcelona. Inèdita).

IRUELA GUERRERO, A. (1993): *La adquisición de la fonología de segundas lenguas: el caso del vocalismo español adquirido por holandeses* (Memoria de investigación del Máster de E/LE, Dep. de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Univ. de Barcelona. Inèdita).

TAPADA BERTELI, E. (1992): *Estudio contrastivo de los sistemas fonológicos del alemán y del español: análisis de errores y de fenómenos de interferencia en nativos alemanes aprendices de español como segunda lengua*. (Memoria de investigación del Máster de E/LE, Dep. de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Univ. de Barcelona. Inèdita).

Paraules clau

Llenguatge — *Trastorns de llenguatge*
Fonètica — *Ensenyament d'idiomes*
Fonolologia — *Material àudio-visual*

Abstracts

En este artículo se presenta la Fonética Aplicada como una disciplina nueva y unitaria, con cuatro ámbitos de aplicación fundamentales: la enseñanza de lenguas, los trastornos de audición y lenguaje, la fonética forense y la fonética computacional. También se caracteriza el laboratorio de fonética aplicada como un centro interdisciplinario, con una actividad diversificada y no centrada exclusivamente en la investigación básica. Finalmente, se presenta el Laboratorio de Fonética Aplicada de la UB con una breve descripción del instrumental de que se dispone actualmente y una exposición somera de las líneas de investigación que se están llevando a cabo.

Dans cet article l'auteur représente la phonétique appliquée comme une discipline nouvelle et unitaire, avec quatre domaines d'application fondamentaux: l'enseignement des langues, les troubles de l'audition et du langage, la phonétique légiste et la phonétique computationnelle. Il caractérise également le laboratoire de phonétique appliquée comme un centre interdisciplinaire ayant des activités diversifiées et non pas axé exclusivement sur la recherche fondamentale. Enfin, il présente le laboratoire de phonétique appliquée (L.F.A.) de l'Université de Barcelone en faisant une brève description des moyens dont on dispose actuellement et en exposant sommairement les grandes lignes des recherches en cours.

In this article, Applied Phonetics is represented as a new, unitary discipline, with four fundamental spheres of application: language teaching, listening and speaking disorders, forensic phonetics and computational phonetics. The applied phonetics laboratory is also described as an interdisciplinary centre, with a wide range of activities, not focussed exclusively on basic research. Lastly, the University of Barcelona Applied Phonetics Laboratory is presented, with a brief description of the instruments available at present and a short account of the lines of research in progress.

Educació i Política[1]

Jan Masschelein*

«L'observació és la porta cap a la veritat» Simone Weil

Arreu d'Europa s'intenta defugir la malaltia política. Es diu que seria tan greu que suposa una amenaça per a la mateixa democràcia. Per això cal mobilitzar totes les forces. I, tal com ja és un costum en moments difícils, totes les mirades es dirigeixen automàticament al món de la formació i l'educació. Als pedagogs i pedagogues, als professors i professores, se'ls recorda les seves obligacions polítiques. I aquests s'ho prenen molt seriosament: es torna a discutir sobre formació política i educació, els congressos s'ocupen del tema: «Educació i Democràcia», «Formació i Europa», etc. El que crida l'atenció és que en aquestes discussions, un cop s'ha possat l'accent en l'urgència del problema polític, sempre es fan suggeriments sobre tot allò que cal ensenyar als infants, als joves, als menors d'edat, als ignorants, a aquells als quals cal corregir la conducta, sobre tot allò que han d'aprendre, sobre els temes als quals se'ls ha d'introduir. Entre altres: el coneixement de les institucions polítiques i la seva història, la iniciació en els costums, drets i obligacions de la comunitat política, el desenvolupament de les competències i virtuts necessàries, el conreu de les opinions i les sensibilitats com són ara el respecte i la solidaritat, etc. Això demostra que no només es parteix d'una suposada desigualtat, sense preguntar-se per endavant si és de rellevància política i si és realment tan «natural» com acostuma a semblar, sinó que també es fa servir un concepte de política, de formació i d'educació i de les relacions entre ells sense matitsar-ne els conceptes pròpiament dits. Aquesta actitud, gairebé sempre implícita, és la que m'agradaria

---

* Professor de Filosofia de l'Educació a la Universitat de Lovaina, Bèlgica (K.U. Leuven). Ha publicat, en alemany, un llibre sobre la teoria comunicacional de Jürgen Habermas, *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*, 1992, i diversos articles, especialment sobre la qüestió de la relació entre les concepcions de l'educació i de la comunitat ("del fet polític" i "del fet pedagògic").

Adreça professional: Rotthen Braum Chaussee, 34. 20148 HH Hamburg. Deutschland.

(1) El treball d'investigació en el qual es basa aquest article ha estat possible gràcies a una beca de la Fundació Alexander von Humbold.

249

problematitzar. Es tracta d'una actitud que voldria anomenar «naturalística». Segons aquesta, l'espai de la comunitat humana (de la convivència humana) i de la llibertat humana, és a dir, l'espai polític, sempre tenen una base natural: la naturalesa o la identitat humana formen la base del fet polític. Per això, la formació política, segons aquest concepte, sempre és, d'alguna manera, una naturalització o una identificació. Es tracta d'adquirir o de mantenir la naturalesa o la identitat que es consideri constitutiva per a la comunitat i la llibertat. Contràriament en aquesta actitud naturalística, vull intentar de cristal·litzar el concepte que l'espai polític es genera precisament amb l'emancipació de qualsevol naturalització, amb el trencament respecte de qualsevol identitat o peculiaritat, amb la substracció de qualsevol identitat o fonament. Per dir-ho d'una altra manera: voldria elaborar el concepte que l'espai polític manca de qualsevol mena de fonament, ans el contrari, com bé diu Hannah Arendt, està ancorat en el no-res: s'obre des d'una pluralitat irreduïble, que no es pot atribuir a cap naturalesa o identitat. Per tant, la formació o l'educació, no poden significar naturalitzar o identificar, sinó problematitzar, és a dir, donar una resposta única i pròpia. Permeteu-me que provi d'aclarir-ho tot plegat.

Anomenaré provisionalment espai polític «el pròpiament humà» (*le proprement humain*). O, dit d'una altra manera, l'espai polític està dedicat a la dignitat humana. És l'espai de la llibertat humana (de la possibilitat de pensar, jutjar, actuar *un mateix*) i de la convivència humana (l'espai de la relació entre llibertats). Primer voldria descriure a grans trets dos conceptes de les condicions en les quals es pot generar i mantenir aquest espai polític: em refereixo a ells com als conceptes de Racionalisme i Romanticisme. (Tanmateix, vull puntualitzar que utilitzo aquests termes en un sentit molt ampli. Només vull descriure a grans trets dos conceptes del fet polític que intervenen en la discussió sobre la formació política, i no es tracta d'una reconstrucció històrica ni sistemàtica dels termes). Tots dos coincideixen que l'espai polític s'obre quan té lloc la desnaturalització, però discrepen respecte a la mena i a les possibles condicions d'aquesta desnaturalització.[2]

1. El Racionalisme: l'obertura es genera a través d'un subjecte que raona

Per il·lustrar el concepte de Racionalisme, podem partir de la idea d'una comunitat totalment natural o naturalitzada. En una comu-

(2) Per al que segueix m'he inspirat en ARENDT, H.: *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass*, a Ursula Ludz (ed.), Munic, 1993, i sobretot també a R. LEGROS: *L'idée d'humanité*, Paris, 1990.

nitat totalment naturalitzada, les actituds humanes són naturalment espontànies i directes. El comportament es regeix per normes, lleis, costums i tradicions que semblen naturals, és a dir, que òbviament són raonables i conegudes, però també transcendents i independents de les decisions humanes. Això no només implica una certa experiència de la impotència humana, sinó també l'experiència que tot allò que existeix és el que ha d'existir (allò que és i allò que ha de ser, coincideixen). En el fons, és un error parlar aquí de costums i de tradicions naturals. No es viuen ni com a costums ni com a tradicions (ben al contrari de la resta de costums i tradicions), ni tampoc com a naturals (a diferència de les convencionals). No són ni costums ni tradicions, precisament perquè són naturals (independents de la voluntat i de la convenció), tot i que en el fons no són naturals perquè no hi ha diferència entre natural i convencional. Els costums i les tradicions són, en certa manera, una part d'un ordre sobrenatural. Una comunitat semblant ignora no només que els costums i tradicions mai no guien l'actuació humana de la manera com la natura guia el comportament dels animals. Ignora també el caràcter particular i molt propi dels seus costums i tradicions, perquè semblen naturals, és a dir, essencials per a l'existència humana. Potser es podria dir que una comunitat d'aquesta mena (particular) s'identifica amb la comunitat pròpiament humana, és a dir, que equipara la particularitat amb el que és veritable, si el concepte del que és pròpiament humà no fos irracional per a una comunitat natural. Les altres comunitats, simplement no són humanes: no es conformen amb el que és natural i essencial i, per tant, són diferents naturalment i essencialment. Una comunitat natural és completament tancada i completa, immanent i intacta.

Les comunitats naturals ja no existeixen (si és que mai han existit): s'han obert. És a dir, que ara els membres de la comunitat reconeixen el que és humà precisament en aquells éssers en els quals no poden percebre ni notar l'humà, a causa de la seva pertanyença a la comunitat natural (i la seva subordinació als conceptes, costums i tradicions d'aquesta comunitat). Aquí hem de suposar com a mínim que no estem vinculats de manera natural («Naturaliter») amb una comunitat humana. El reconeixement de l'humà és, per tant, en certa manera diferent de la percepció d'una igualtat: és més aviat una destrucció del que és propi, natural, donat: és una desnaturalització.

Desnaturalització no vol dir només el reconeixement que l'home pot escapar-se de la seva inclusió en un procés natural, sinó també que els costums i tradicions perden el seu caràcter transcendent i evident i, per tant, es presenten com a tals, és a dir, com a costums i tradicions. En conseqüència, si es reconeix el que que és particular i, de fet, el caràcter convencional dels mateixos costums i tradicions

251

(podrien haver estat diferents), es reconeix alhora que no són essencials a l'humà. Aquells que no comparteixen els nostres costums i tradicions també poden ser, en principi, essencialment humans. El que és pròpiament humà no sempre coincideix amb el que és propi. Per cert, aquí és on la idea del que és humà comença a tenir sentit. Aquesta idea sorgeix com la possibilitat d'un món entre humans que no comparteixen la mateixa identitat particular o particularitat. O bé com la possibilitat d'una relació entre humans no determinats per costums ni tradicions, però en la qual és qüestionable què és l'humà per a actuar o pensar (o bé el que seria una relació humana).

En el moment que la desnaturalització fa que la pregunta sobre què és l'essencialment humà sorgeixi com a pregunta autèntica, no com a quelcom que precedeix una resposta ja coneguda o donada, és a dir, tan aviat com l'essencialment humà es presinti com a essencialment indefinible i no identificable, és a dir, *problemàtic*, només llavors podrem parlar del naixement d'un espai polític o d'una convivència pròpiament humana. La democràcia seria llavors precisament el règim que manté oberta la convivència essencialment humana per mitjà de la interrogació sense fi[3] (Castoriadis). El naixement de l'espai polític, com a supressió del que és natural, i com a problematització de les tradicions i els costums, és alhora, per tant, una afirmació de la llibertat humana. És un alliberament: l'arribada de la dignitat humana. La dignitat humana consisteix llavors que l'home no està determinat per (una) naturalesa: no forma part d'un procés (vital) i no està subordinat a uns objectius preestablerts. Quan hom forma part d'un procés, tot, fins i tot el que és humà, sembla una funció d'aquest procés i les seves necessitats. Si l'actuació humana està supeditada a unes finalitats ja establertes, esdevé un mer comportament. Tanmateix, l'humà també consisteix en la possibilitat de singularitzar-se, de tenir la possibilitat d'iniciar incidents singulars i de relacionar-se amb altres singularitats. Això implica escapar-se d'uns objectius establerts i de sentits ja coneguts, amb la qual cosa s'obre la possibilitat de renovar els sentits; és a dir, l'ésser humà té el do de la llibertat. El sentit de la política és aquest: la llibertat (allò que Hannah Arendt també continua repetint sense cansar-se'n). Les activitats polítiques en el sentit molt ampli de les activitats pròpiament humanes són, per tant, activitats no orientades cap a una realització o perfeccionament d'un model o d'uns objectius externs, sinó cap a la llibertat. Les activitats pròpiament humanes són impossibles per a aquells que continuen sent presoners

---

(3) Vegeu CASTORIADIS, C.: *Domaines de l'homme*. Paris, 1986. I sobretot *Une interrogation sans fin*, pp. 241-260 i *La polis grecque et la création de la démocratie*, pp. 261-306.

de les seves necessitats vitals, dels seus costums i tradicions. Només són possibles en base a la desnaturalització.

Per al Racionalisme, desnaturalització vol dir aparició d'una Humanitat Universal. Segons aquest, l'essència del que és humà rau en la llibertat, en l'autonomia, en la capacitat generalment humana de determinar-se un mateix. L'autodeterminació no és una inclinació espontània, ni tampoc la realització d'un model intel·ligible. És més aviat la possibilitat d'inventar-se un mateix, de manera conscient i voluntària, de pensar, actuar i jutjar per un mateix, independentment d'una primera o segona naturalesa, de tradicions i de prejudicis. L'home deu aquesta possibilitat a la raó. Cadascú ha de tenir la possibilitat de desenvolupar aquesta capacitat originalment humana. Per a això, cal respecte a la norma formal de l'autonomia. Aquest respecte ha d'assegurar que les actuacions i la convivència siguin humanes. Com a conseqüència, el Racionalisme defineix el que és humà com allò que és essencialment indefinible. Això no obstant, el que és essencialment indefinible és permanentment amenaçat pels intents de donar una resposta positiva a la pregunta pel que és pròpiament humà i poder així definir un criteri natural del que és humà. Per això, segons el Racionalisme, tot intent encaminat a la naturalització mereix una crítica contínua (per exemple, tot intent de subordinar la raó i l'actuació a tradicions o religions particulars) i cal una organització política que reconegui el que és indefinit i que garanteixi a tothom el dret a l'autonomia (democràcia).

El Racionalisme creu que l'individu és capaç d'escapar-se d'aquests lligams sòcio-culturals i crear ell mateix la societat en base a la seva voluntat. Creu que l'individu és capaç d'escapar-se de la història i de ser el començament, i creu també que l'organització política és un mitjà per garantir-ne la llibertat. En resum: l'home pot escapar a la seva natura i convertir-se en subjecte: conscientment i voluntàriament. L'home és un subjecte capaç d'escapar-se de qualsevol naturalització, de qualsevol concepte particular d'humanitat, de qualsevol obligació d'un contingut particular, de qualsevol limitació. La possibilitat de fer-ho és inherent a l'ésser humà. Aquest es autònom «per se», exempt de direcció aliena, «naturaliter maiorennes», com diu Kant.[4] La seva dignitat es basa en la seva raó, allò que Kant expressa com «la humanitat dins de nosaltres». Aquesta és també allò que uneix els individus en la comunitat pròpiament humana i universal.

---

(4) KANT, I. *Was ist Aufklarung*, a SCHRIFTEN. Volum IV, A. Buchenau, E Cassirer (eds.), Berlin, 1922, p. 169

2. El Romanticisme: l'obertura és el do d'un món particular

El Romanticisme considera que allò que el Racionalisme reconeix com a essencialment humà és totalment abstracte. Segons el Romanticisme, el Racionalisme ignora que l'home és un ésser històric i social, generat per la història i la política. Ignora, sobretot, que allò que és essencialment humà no existeix enlloc més sinó en les comunitats concretes particulars, en les quals vivim. Ignora que la pertanyença a aquesta mena de comunitat, la qual, com a comunitat, sempre s'expressa en una organització política concreta, és essencial per a la llibertat, si no vol veure's reduïda a merament abstracta i il·lusòria (l'organització política, per tant, no és només un mitjà per garantir la llibertat). El Romanticisme crea un altre enfocament de reflexió sobre allò que és essencialment humà, tot i mantenir el concepte que la convivència pròpiament humana es crea i es manté com a desnaturalització.

L'home no és res en ell mateix, és indefinit, en això coincideix amb el Racionalisme. Però, diu el Romanticisme, la sostracció no es deu a l'activitat de l'home com a pròpiament humà. La sostracció, llavors, seria una actuació de l'home, que naixeria només com a conseqüència d'aquesta sostracció. Si es considera la sostracció com l'existència d'una capacitat general humana (la raó) arrelada en tot ésser humà abans que se n'iniciï la sostracció, llavors és, en el fons, la naturalesa la que facilita els fonaments d'allò que és essencialment humà i la que ens uneix a una comunitat humana.

Segons el Romanticisme, la desnaturalització no és l'obra d'un subjecte raonable, sinó el producte d'un do del món. L'home no pot ser determinat per la naturalesa. La seva manera de ser rau precisament en l'indefinit. Tanmateix, l'home és integrat directament en un món que és raonable i que ell entén. El fet de comprendre les coses, que són raonables, no es deu simplement que l'home, com a subjecte, els hagi arrencat aquesta comprensió, sinó perquè s'ha fet humà precisament per haver-se integrat en un món ja establert i transparent per a ell. És veritat que s'ha sostret a la naturalesa, però, podríem dir, en un cert sentit, sent originalment naturalitzat. L'home (es) troba immediatament (en) un món que no ha creat, en un món raonable per naturalesa. Aquest món sempre és particular: aquest món concret, que s'ha creat en el decurs de la història. (Es) troba també (en) un món juntament amb altres individus. Es troba amb altres individus que comparteixen aquest mateix món amb ell. El món en el qual l'ésser humà s'ha integrat originalment, o el que se li obre, sempre és ja un món compartit. És un món que s'obre partint de significats compartits, de conviccions compartides, de tradicions i històries compartides, de pràctiques i enfocaments compartits. Es podria dir que l'home s'incorpora

a un món que s'obre entre humans que en un sentit molt ampli parlen la mateixa llengua. El món comú que obre aquesta llengua és la casa on resideix el que és pròpiament humà. Aquest món és el que ens uneix a una comunitat pròpiament humana. I, pel fet de trobar-se en un món compartit i transcendent, els humans poden actuar, pensar i jutjar com a humans.

El món natural al qual s'incorpora l'home es podria anomenar una segona naturalesa (o una naturalesa social: cultura o llengua). Constitueix l'home, és la seva raó. Una raó que manca de raó, que no és natural (determinada) sinó històrica i social, que és un món i no un ambient natural.

La incorporació al món és la manera amb la qual l'home se sostrau a la naturalesa. No és el producte d'un subjecte, sinó el naixement de l'home. L'home no crea el món com a subjecte raonable, no defineix el sentit de la seva actuació, el seu raonament i el seu judici. Ben al contrari, pel fet de trobar-se en/amb un món compartit i raonable, l'home pot crear i determinar. L'home no crea la llengua, sinó que gràcies a l'existència de la llengua pot dir alguna cosa. La incorporació no suposa cap voluntat ni cap consciència, cap subjecte no podria ser fora del món. És la mateixa incorporació la que possibilita la voluntat i la consciència humanes. La consciència o la voluntat sorgeixen en un món ja compartit.

Això no obstant, si podem parlar d'una «naturalització social», ¿això no vol dir, en conseqüència, la inclusió en un procés natural i una subordinació a les circumstàncies donades? (és a dir, des-humanització?). Segons el Romanticisme, la naturalització social no és la inclusió en un procés natural perquè és l'obertura d'un món comú raonable. Tampoc no és una subordinació a les circumstàncies donades en la mesura que comporta una sensibilitat envers el misteri (allò que és no palpable i no pensable), i per a la transcendència d'allò que ens fa ésser humà, i per al do del món que ens permet ser humans. Aquest reconeixement de la transcendència (d'allò que està donat a mi o a nosaltres abans que jo o nosaltres existim) és la condició d'una existència pròpiament humana. El Romanticisme admet que si l'home fos completament naturalitzat, llavors estaria limitat per evidències, prejudicis i costums. L'actitud completament natural s'oblida de la seva font: la sostracció original, que és el do d'un món. L'essencialment humà es manifesta exclusivament en la sostracció d'aquesta actitud natural i en una preocupació pel món. Aquesta sostracció, tanmateix, no és l'activitat d'un subjecte sinó la manifestació d'un món naturalment donat. Aquí, segons el Romanticisme, intervenen l'art i l'organització política. Com més posen de manifest la dignitat, l'art i l'organització política més justícia fan al món en què (des del qual) viu l'home i més el revelen. Així, per exemple,

un poema més deixa i fa parlar les coses i sobretot la mateixa llengua com més posa de manifest la dignitat humana. De manera anàloga, també l'organització política o la seva configuració és pròpiament humana si expressa i configura la comunitat concreta.

Tot i això, per al Romanticisme continua sent una qüestió sense resposta què pot significar pensar, jutjar i actuar *un mateix*. L'home no pensa, actua o jutja mai per ell mateix; sempre és un mitjancer o el portaveu d'una tradició, una manera de viure particular, un món concret. O bé l'home pot pensar, actuar, jutjar, però llavors perd alhora la seva dignitat sostraient-se al món comú, que dóna sentit a les seves actuacions i al seu raonament. Llavors ja no té cap relació amb els altres humans, es veu privat de la llengua amb la qual podria parlar amb els altres, desapareix de la comunitat pròpiament humana i se submergeix en un aïllament total (o en una altra comunitat, on es plantejarà el mateix problema).

El Romanticisme s'ha adonat amb raó que la sostracció de la naturalesa no és una activitat de l'ésser humà com a subjecte. L'home no és lliure per naturalesa, ni està dotat amb la possibilitat humana de pensar, actuar i jutjar. Aquestes capacitats no es troben a tots els individus aïllats o naturals. Només poden aparèixer i adquirir-se incorporant-se a una comunitat humana concreta. El Romanticisme, tanmateix, considera aquesta comunitat com una mena de segona naturalesa, abandonant així la possibilitat que l'home pensi (actuï i jutji) per *ell mateix* i preservi la convivència pròpiament humana precisament per pensar *ell mateix*.

Tot i això, hi ha un altre camí. Aquest camí s'allunya del Racionalisme i del Romanticisme pel fet que tots dos consideren que l'obertura d'un món pròpiament humà és un fet (o un «datum», un do) d'una identitat humana o naturalesa (encara que en sigui una segona). Jo crec de fet que tots dos conceptes queden supeditats a una lògica naturalística: la lògica de la identitat. Segons aquesta manera de pensar, l'espai polític, com ja he esmentat anteriorment, té un fonament natural: una identitat humana, una particularitat o una naturalesa en faciliten el fonament. Per tant, l'home pertany a la comunitat pròpiament humana gràcies a una identitat (Naturalesa) o a la individualitat (sia inherent sia adquirida com a segona naturalesa). Aquesta individualitat o aquesta identitat és alhora la primera condició per al raonament i l'actuació humans, per a l'autèntica llibertat. És sempre aquesta identitat allò que uneix els membres d'una comunitat i allò que fa que el raonament i l'actuació tinguin sentit, precisament perquè és compartida per altres.

Des del punt de vista del Racionalisme, la identitat és universal, consisteix en la capacitat racional que cada individu comparteix

amb altres individus racionals. La comunitat humana és una comunitat natural, hom hi pertany pel fet de participar en la mateixa naturalesa o identitat: la raó. Gràcies a aquesta raó l'home és també capaç de jutjar, actuar i pensar per ell mateix. Segons el Romanticisme, la identitat es considera com particular, com el conjunt de significats, pràctiques, tradicions, llengua, que l'individu comparteix amb altres i que li possibiliten pensar, jutjar i actuar. Aquí també podem parlar d'una comunitat natural, diguem-ne una segona naturalesa. Però també aquí, hom pertany per si mateix a la comunitat.

Seguint la línia d'aquests conceptes, formació política vol dir també contribuir a l'adquisició, la realització, el desenvolupament o el manteniment de la identitat o la naturalesa que forma la base de la comunitat i la base de la llibertat. Essencialment, aquests conceptes són naturalització o identificació. El seu punt de partida és, i ha de ser, que *quelcom* ha de ser imaginable, definible o donat perquè la naturalització o la identificació siguin possibles. Per tant, la discussió sobre la formació política i l'educació gairebé sempre tracta de la descripció d'aquesta identitat o aquesta raó, és a dir, el que és «propi» de nosaltres.

Però,¿l'espai polític té un fonament? ¿Es basa en una identitat o particularitat? La resposta negativa a aquestes preguntes constitueix el punt de partida d'un altre concepte del fet polític, que presentaré a continuació. El raonament d'Hannah Arendt n'ofereix l'enfocament.

3. L'obertura de l'espai polític: el fet estrany de la pluralitat

També Hannah Arendt opina que el fet polític neix com a problematització del fet natural, com a desnaturalització. Això no obstant, l'obertura d'un món pròpiament humà no es deu ni a la sostracció, realitzada per un subjecte, ni a la incorporació original en un món particular, sinó a la pluralitat original i irreduïble. Per a Arendt això vol dir, com ja hem dit, que l'espai polític no té fons, sinó que s'obre sobre un abisme: la sostracció de cada identitat.[5] El fet de la pluralitat és molt curiós. És un fet que no és visible, ni detectable, ni donat. És un fet que es «percep». Pluralitat no apareix com quelcom, com *la* pluralitat, sinó com un manament de la justícia. Aquest manament és allò que ens uneix a una comunitat humana. Intentaré d'aclarir-ho a continuació.

---

(5) Arendt escriu: «Resulta sorprenent la diferència de categoria entre la filosofia política i la resta d'obres de tots els grans pensadors, fins i tot en Plató. La política no assoleix mai la mateixa profunditat. Aquesta manca de sentit profund no és altra cosa que la manca de sentit per a la profunditat que està ancorada en la política» *(Was ist...)*, p. 9.

La comunitat pròpiament humana s'obre amb l'aparició d'una pluralitat d'humans. És l'espai existent *entre* aquests humans.[6] Això no obstant, aquesta aparició de la pluralitat no és la percepció o la manifestació d'una identitat universal o particular humana en tots o en diferents individus. És l'aparició d'humans en la seva condició de ser *absolutament* diferents de tots els altres. Els humans, com observa Arendt, no tenen només la possibilitat de comunicar *quelcom*, sinó alhora de comunicar-se ells mateixos.[7] I comunicar-se un mateix no consisteix a comunicar quelcom (per exemple, una qualitat determinada, una competència, un do, un coneixement, un desig...) sinó que és l'aparició com a *algú*. «Algú» no es pot reduir a les qualitats apreciables o donades, a trets, etc. L'aparició de la pluralitat d'humans és, per tant, l'aparició dels humans com a *algú* i com a «quelcoms» (sic). Apareixen precisament com a sostracció de qualsevol definició, qualitat, característica, etc. Els humans, per tant, apareixen de manera singular, d'una manera no perceptible ni palpable.[8]

L'aparició d'un humà és l'aparició d'Algú i no de Quelcom, llavors, d'Algú que és No-res. Però això no vol dir que l'home aparegui com la mera negació (per exemple, no això i no allò, no aquest i no aquell, no jo). L'home no apareix com a Quelcom, però tampoc com a No-res (com a tant se val què). Un humà apareix com a comunicació, com a comunicació d'ell mateix.[9] Algú dirigeix paraules a un altre Algú, li parla, busca una resposta, que és *la seva* resposta, l'obliga a comunicar-se amb ell: ¿qui ets? ¿què tens a veure amb mi? Obliga l'altre a assignar-li un lloc en el món. L'humà, com a pròpiament humà, és a dir, en la seva condició d'ésser únic, apareix com a pregunta apremiant (la pregunta sobre què és humà), com a obligació que es dirigeix a un altre individu en la seva particularitat. Si «Algú» que no és Quelcom no obligués a res, llavors realment seria No-res: tant se val què.[10]

---

(6) Vegeu ARENDT, *Was ist*..., p. 11, «La política neix en l'espai *entre els* homes i, per tant, *a l'exterior* de l'home».

(7) H. ARENDT, *Vita Activa*, Munic, 1960, 1981, p. 165.

(8) En la seva singularitat, els homes són també per a ells mateixos invisibles: «aquest Algú, (...), que sempre s'assenyala a si mateix i que sempre roman ocult» (Arendt, *Vita*..., p. 169).

(9) Vegeu també LEVINAS, E.: *Autrement qu'être ou Au-delà de l'essence*, La Haia, 1978 (2), on parla sobre el parlar o el dir sense parlat o dit: «Dire sans dit» (p. 33), «Dir, pura expressió d'un jo en la donació de signe a l'Altre (llenguatge abans del dit)» (p. 78) o» «Dir sense dit, signe donat a l'Altre, el testimoniatge en què el subjecte surt de la seva clandestinitat de subjecte» (p. 188).

(10) Vegeu LACOUE-LABARTHE, Ph.: *Où en étions nous*, a «L'imitation des Modernes», Paris, 1986, p. 284.

Els humans, com a humans, apareixen originalment en plural. Es comuniquen, busquen una resposta, però la pregunta no es pot definir, localitzar, identificar; cada nova vegada sorgeix des d'indrets diferents. La qüestió és assignar als altres un lloc en el món (el meu món, el nostre món), per això, apareix en la consciència com un manament de la justícia: ¿Què tinc a veure jo amb la justícia? (Levinas). Aquest manament implica que jo he de comparar el que no es pot comparar. Per fer possible aquesta comparació cal fer visible el que realment no és visible ni palpable (la pluralitat com a comunicació de les singularitats).[11]

La pluralitat invisible només pot existir (de manera visible) *en el món* a causa del reconeixement mutu de la igualtat, del reconeixement mutu com a individus amb els mateixos drets. Els humans, per tant, no són iguals per naturalesa, però esdevenen iguals per la decisió, que continuament cal reafirmar, de reconèixer l'Altre com a Igual a un mateix, i un mateix com a Igual als Altres, és a dir, alliberat de qualsevol particularitat o determinació o identitat. Aquests drets no corresponen a l'individu per naturalesa, se li assignen en la seva singularitat. Aquest reconeixement no és el reconeixement d'una igualtat donada (per exemple, quant a competència o coneixements), no és el reconeixement d'una igualtat real (existent), sinó el reconeixement que els humans s'*han* comunicat i, en la seva singularitat, demanen una resposta.

La decisió de reconèixer-se mútuament com a iguals no genera els «Espais intermedis» (l'espai polític), no genera l'home, sinó que manté (conserva) els Espais Intermedis, ja que implica la negació de comportar-se amb l'altre com si fos un exemplar de la mateixa espècie o un membre del mateix grup o un portador d'una funció, o un parlant d'una determinada llengua, a la qual cosa es pot reaccionar d'acord amb les normes o els costums vàlids, o simplement d'acord amb les possibilitats *donades*. Només aquesta decisió possibilita les activitats pròpiament humanes en el món. Només sota aquesta condició els humans poden arribar realment a singularitzar-se, a «comunicar-se», a actuar «ells mateixos», a pensar, a jutjar i a relacionar-se amb altres singularitats.

La convivència humana real no és natural sinó *problemàtica*. Només existeix i hom escolta i pren una decisió sobre el manament de la justícia d'acceptar l'altre com a igual. Així podem entendre Arendt quan escriu que no podem assignar un lloc en el món a la

---

(11) Vegeu COLLEONY, J. "L'éthique, le politique et la question du monde" (Hannah Arendt et Emmanuel Lévinas), a *Les Cahiers de Philosophie*, 15/16, 1992/1993, pp. 161-183.

259

pluralitat, és a dir, a allò que és més diferent en termes absoluts, de manera «naturaliter», sinó només garantint els mateixos drets. Diu: «Amb aquesta garantia voluntària i amb el reconeixement del mateix dret jurídic es reconeix que la pluralitat dels humans, que deuen la seva pluralitat a ells mateixos, deu la seva existència a la creació *de* l'home.[12]

Allò que ens uneix en una convivència pròpiament humana és el manament de la justícia que m'obliga a contestar, a pensar, a jutjar, a actuar com jo mateix. Aquest manament es concedeix (també és un do) sense prescriure de cap manera una certa resposta. El manament de donar LA MEVA resposta. Crea la possibilitat de la llibertat, la possibilitat de ser un principi i de singularitzar-se. Això no vol dir que es torni a introduir un cop més un subjecte o un principi absolut (aquest és el naixement). El començament com a resposta continua vigent... La llibertat de començar, com diu Arendt, no s'ha d'identificar amb la llibertat de la voluntat entesa com la llibertat d'escollir entre allò que existeix, a grans trets, el bé i el mal, sinó la llibertat de voler senzillament que això o aquell sigui així o diferent».[13] No és la llibertat de la voluntat, sinó la llibertat com a voluntat.

Què vol dir tot plegat per a la formació política?

4. La missió política de la formació i l'educació

Com ja he dit abans, el significat polític d'educació i formació s'entén gairebé sempre com a una contribució a l'adquisició, al desenvolupament o al manteniment de coneixements i competències, de virtuts i sensibilitats que es consideren constitutives per a la comunitat i una base per a la llibertat. Per tant, l'educació i la formació es consideren una mena de fonament o com la creació d'una llar (en el sentit de buscar la llar en alguna banda), la creació d'una base ferma sobre la qual la comunitat humana pugui establir, per fer possible una actuació, un raonament i un judici propis. És la creació d'una naturalesa o una identitat: naturalitzar o identificar. En els termes de la llengua, es pot expressar de la manera següent: només si parlem (o aprenem a parlar) la mateixa llengua podem entendre'ns mútuament i formar una comunitat, i per poder parlar *un mateix* cal aprendre la llengua comuna. Al començament de tot he observat que això vol dir que l'educació i la formació sempre parteixen d'una desigualtat que cal superar per poder incorporar-se a la comunitat i per poder pensar i actuar per un mateix. Cal

(12) ARENDT, H.: *Was*..., p. 11.
(13) ARENDT, H.: *Was*..., p. 34.

ensenyament i iniciació als menors d'edat per part dels majors d'edat, als ignorants per part dels que ho saben tot, als no-competents per part dels competents. Es parteix d'una desigualtat i es vol generar una igualtat com a participació en allò que és compartit (per exemple, la llengua compartida).

En la mesura que el sentit de l'educació i la formació és polític, la naturalització i la identificació no són suficients. Per cert, això no vol dir que siguin innecessàries per exemple per mantenir les xarxes socials i les famílies, o simplement per mantenir-se viu. Malgrat això, la naturalització i la identificació no ens uneixen a una comunitat humana. Potser contribueixen a una cohesió social, però no uneixen els humans ni permeten que els humans se singularitzin. Ben al contrari, l'educació i la formació que pretenen contribuir a la dignitat humana han de partir de l'emancipació real, del reconeixement de la igualtat. Amb molta raó, Rancière crida l'atenció sobre el fet que la desigualtat entre els que saben i els que no saben, entre els menors i els majors d'edat, que dins de la relació pedagògica sembla natural i característica, sempre es basa en el reconeixement de la igualtat, sense la qual el menor d'edat ni tan sols entendria al major d'edat ni podria aprendre'n res.[14] Aquest reconeixement de la igualtat no és, tanmateix, la constatació d'una circumstància donada ni de la presència de quelcom idèntic, sinó el reconeixement que l'altre és Algú.

Expressant-ho al revés podríem dir: tot i que no entenguem el significat del que diu l'altre, perquè no coneixem la llengua que parla o escriu aquest individu, o perquè ignorem certs costums o tradicions o bé el significat d'uns gestos, immediatament reconeixeríem tanmateix cada gest, cada paraula, cada lletra com un intent de comunicació, com la voluntat d'expressar-se i comunicar-se (com en el naixement d'un infant). Una paraula humana s'ha dirigit a nosaltres, Algú l'ha dirigida a Algú, és un diàleg. Aquest reconeixement immediat com un intent de comunicació és el reconeixement de l'altre com a ésser humà capaç de comunicar-se per ell mateix i d'entendre allò que un altre humà li vulgui dir. Conseqüentment, és l'obertura d'un món humà, que precedeix qualsevol llengua i costum particulars. Un món dels homes i per als homes, un món *entre* els humans. La comunicació com a ésser humà particular i únic, el fet de dirigir-se i afirmar a l'altre, no està supeditat a ni depèn de cap llengua. L'Altre no em parla perquè parla una llengua

(14) Vegeu *L'école d'égalité en questions. Table ronde autour de Jacques Rancière*, a L. Cornu: *Le métier d'instruire. Pédagogie et philosophie*. Poitou, Paris, 1990, p. 56.

261

que jo entenc. La llengua no parla, només parlen els individus singulars i aquests individus no parlen *ells mateixos* perquè tenen una llengua. És a l'inrevés: fan servir una llengua; en el fons, l'inventen, perquè volen comunicar-se en la seva singularitat i perquè volen comprendre els altres en la seva singularitat.[15] L'aprenentatge o l'existència d'una llengua no és una condició d'*aquesta* comunicació humana.

El reconeixement immediat, l'intent de comunicar-se, és suficient per ser conscient d'una profunda obligació respecte dels drets dels altres: del manament de la justícia. Es dirigeixen a mi, no com a una persona que sap o com a una persona que no sap, no com a menor o major d'edat, no com a un membre d'una societat o com a un parlant d'una llegua determinada, sinó com a ésser humà, és a dir, em demanen que jo mateix doni una resposta com a igual en la meva singularitat, a mi, que reconec l'altre com a igual en la seva singularitat. Aquesta comunicació ens uneix de bell nou cada vegada en una convivència humana i ens exigeix que pensem, actuem i jutgem per *nosaltres mateixos, distanciats* de qualsevol determinació o circumstància. Aquesta trobada és un esdeveniment, un naixement que ens obre el món *humà*. Es tracta de no tancar aquesta obertura, d'evitar que algú es negui al manament de ser el «principi», és a dir, evitar la distància amb qualsevol llengua particular, que qualsevol Ethos particular, desaparegui.[16] L'aventura humana és precisament una aventura a la qual es renuncia fàcilment, es torna ràpidament a la llar, al que és familiar, natural, propi (a allò que és).

En aquest punt potser podriem situar el significat polític d'educació i formació. Potser educació i formació no tracten només d'adquirir una seguretat, una llar, una llengua (costum, competències), en base als quals poguem pensar, actuar i jutjar. Potser es tracta més aviat d'allò que, si més no, fa suposar la paraula llatina «educare» i potser la paraula alemanya «erziehen»: guiar algú fora de la seva posició, guiar algú fora d'ell mateix per endinsar-se en el món humà i problemàtic. No crec que l'educació i la formació generin un món humà que fomenti l'obertura entre els humans, sinó més aviat crec

(15) Com diu Arendt, no es podria parlar «de la manera de ser absolutament diferenciada de cada persona sense l'heterogeneïtat».

(16) Peperzak posa l'exemple de Colom: «Quan Colom va veure els primers indis, es va trobar davant d'una exigència moral que va precedir qualsevol problema de llenguatge i de traducció. Quan va començar la tragèdia de la seva exterminació, no va ser a causa de les cares i de les mans que tenien, sinó de l'ethos d'uns llenguatges i d'unes cultures particulars davant les quals els visitants europeus *no podien mostrar-se indiferents* sinó obeir un manament no-lingüístic més elevat d'humanitat universal», *From Utilitarianism* ..., p. 270, el subratllat és meu.

que poden contribuir a evitar un tancament i que poden fer que els homes reconeguin que han de buscar en ells mateixos EL SEU camí. Per tant, l'educació i la formació no requereixen classes ni explicacions (sobre la complexitat del món), més aviat necessiten una certa «preeminència». De fet, cal preeminència perquè un individu es reconegui a ell mateix com un ésser que ha de donar i que és capaç de donar una resposta sobre ell mateix, perquè l'individu digui: sóc una persona, per tant, penso, jutjo, actuo (*sum, ergo cogito*). Aquesta preeminència rau en les ordres i els manaments. És una preeminència que, segons Rancière, s'exergeix entre voluntat i voluntat, entre Algú i Algú. No és la (muda) preeminència del que sap sobre el que no sap.

La comunitat pròpiament humana no és generada per uns lligams biològics, i per tant, tampoc no històrics ni culturals, sinó pel manament de justícia. Les condicions de la humanització són el manament, la interpel·lació, la consulta i el mandat. I aquell que educa o forma, aquell a qui, per seguir l'exemple de Rancière, m'agradaria anomenar «Mestre», és qui actualitza el manament, qui repeteix la interpel·lació. El manament del qual parlem no està escrit ni reflectit en cap altra forma com perquè algú se'n pogués apropiar (com si es tractés d'una llengua), sinó que sempre prové d'un altre indret, d'un individu envers un altre. El Mestre no és per tant aquell que sap, sinó aquell que no sap: «le maître ignorant» (Rancière).

Hem de diferenciar entre aquell que mana i aquell que sap. En aquest context, el domini o preeminència no és el d'una resposta ja coneguda per endavant. És la dominació d'exigir una paraula, una interrogació. Però no es tracta de preguntar, com ho fa un orador, que vol convèncer o convertir, que vol que els altres l'escoltin i fer al final el que ja tenia previst. Tampoc no es tracta de preguntar com algú que ja sap i que vol ensenyar o transmetre coneixement. Aquell que ja sap pregunta allò que en el fons ja sap, construeix la pregunta en relació amb la resposta que vol escoltar. Aquell que pregunta i aquell que dóna la resposta (vàlida) són en el fons la mateixa persona. Aquí la pregunta no és una aventura, només és un truc per arribar a un objectiu determinat. Condueix a ella mateixa. El Mestre, tanmateix, pregunta com una persona que vol escoltar i que es preocupa que l'altre li presti realment atenció i *s'hi* comuniqui. Preguntar vol dir parlar com a humans, enviar una paraula «Què en penses?». El Mestre és aquell que manté la persona que busca en el seu camí singular, en el qual és l'únic que busca i que no deixa de buscar. El Mestre no és aquell que ens indica el camí o aquell que ens precedeix en el camí, sinó aquell que ens explica el seu camí i ens recorda els camins que han pres altres persones. El Mestre no és qui sap, però tampoc no és un ideal a imitar, no

263

és cap model. No diu: fes com jo, sinó que diu: escolta el que t'explico. El Mestre explica el seu propi camí, el fa visible (públic) i d'aquesta manera s'exposa al judici: ¿què en penses? Obliga l'altre a buscar ell mateix, a que s'atreveixi a llançar-se a l'aventura humana i a prestar-hi atenció per no caure simplement en prejudicis i costums que només ens condueixen a nosaltres mateixos, al mateix lloc.

Fer possible a l'altre que pensi, actuï, jutji o parli no significa ensenyar-li una determinada competència general de pensar, actuar, jutjar o parlar, perquè, ¿com podria una competència semblant conduir mai a un raonament, un judici o una actuació propis? No és ensenyar-li a un altre una llengua, perquè, ¿com podria això conduir mai a una manera de parlar pròpia? Sobretot, es tracta d'exigir a l'altre que pari esment, és a dir, que escolti atentament el que li diuen els altres i que intenti comunicar-se ell mateix. També cal exigir als altres que investiguin les seves possibilitats i que estudiïn els camins ja presos. Llavors aquest estudi és la resposta a una pregunta que no és motivada per naturalesa, sinó que és problemàtica: és un manament. Per cert, això no té res a veure amb un mètode. No existeix cap mètode per anar d'aventures, no és possible equipar-se. Només queda prendre cada nova vegada la decisió, exposar-se i estar atent.

L'educació i la formació no signifiquen fundar una llar, sinó treure l'altre de la seva llar i llançar-lo al món humà (o potser millor, mantenir-lo allí), no és ensenyar-li una llengua perquè ha de saber parlar, sinó perquè se li exigirà que parli (que vulgui parlar), parlant i comunicant-se amb ell, exigint d'ell que entri en diàleg amb la pluralitat de les veus d'una comunitat i d'una tradició. No per arrelar-hi, sinó per evitar la repetició, recordant el manament de la justícia. Però, segons diu el rabí Susja: «En el regne venidor no em preguntaran ¿Per què no has estat Moisès? sinó que em preguntaran ¿Per què no has estat Susja?»[17] Podria ser que actualment la principal tasca política consisteixi a fer que la preeminència d'aquesta pregunta torni a esdevenir palesa.[18]

(17) Citat a ABRAM, I.B.H., *Joodse traditie als permanent lernen*, Kampen, 1986, p. 225.

(18) Fins a cert punt semblant CASTORIADIS, C., *La polis*..., p. 295: «... aquesta *paideia* no és, principalment, una qüestió de llibres i de crèdits per a les escoles. És en primer lloc i abans de res la presa de consciència del fet que la *polis* també sóu vosaltres... i que el seu destí depèn també de la vostra reflexió, del vostre comportament i de les vostres decisions; dit d'una altra manera, és participació en la vida política».

Paraules clau

Política

Filosofia de l'Educació

Educació

Finalitats de l'Educació

265

Abstracts

El concepto implícito de política y pedagogía que subyace en el debate actual sobre el papel de la educación en la (re)construcción política o cívica podría describirse como «naturalista». Este naturalismo fue criticado tanto por la Ilustración como por el Romanticismo, pero al final ambos permanecen atrapados en la lógica naturalista (la lógica de la identidad): los dos suponen, de una manera u otra, la existencia de una identidad, o de una naturaleza en los cimientos de la comunidad y conciben la educación como una naturalización o identificación, es decir una apropiación de esa identidad o de esa naturaleza. A partir del trabajo de Hannah Arendt, Emmanuel Levinas y Jacques Rancière, es decir a partir de un pensamiento profundo de la pluralidad, podemos concebir una crítica radical de ese naturalismo y un concepto de educación como problematización.

La conception implicite du politique et du pédagogique qui est à l'œuvre dans la discussion actuelle concernant le rôle de l'éducation dans la (re)construction politique ou civique peut être appelée « naturaliste ». Ce naturalisme a été critiqué aussi bien par les Lumières que par le Romantisme, mais tous les deux restent finalement pris dans la logique naturaliste (la logique de l'identité) : ils supposent toujours, d'une façon ou d'une autre, une identité ou une nature à la base de la communauté et conçoivent l'éducation comme une naturalisation ou une identification, c'est-à-dire une appropriation de cette identité ou de cette nature. À partir du travail d'Hannah Arendt, d'Emmanuel Levinas et de Jacques Rancière, c'est-à-dire à partir d'une pensée profonde de la pluralité, on peut envisager une critique radicale de ce naturalisme et une conception de l'éducation comme problématisation.

The implicit concept of politics and education which underpins the current debate about the role of education in political or civic reconstruction may be described as 'naturalistic'. This naturalism was criticised both by the Enlightenment and by Romanticism, but in the end both are trapped in naturalistic logic (the logic of identity): they still suppose, one way or another, that there is an identity or a nature at the basis of the community and conceive of education as a naturalisation or identification which means an appropriation of that identity or that nature. From the work of Hannah Arendt, Emmanuel Levinas and Jacques Rancière, i.e., from a profound analysis of plurality, we may envisage a radical critique of that naturalism and a concept of education as problematisation.

BEST COPY AVAILABLE

RECENSIONS, TESIS DOCTORALS I NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

ALONSO TAPIA, J.: *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.* Madrid: Santillana, 1994.

Amb aquest llibre, el seu autor ens ofereix una obra de gran importància per al col·lectiu de professionals de l'ensenyament, car aborda un dels punts principals de l'educació actual: els problemes de motivació que incideixen en les errades d'aprenentatge, i a l'inrevés. Des d'aquesta problemàtica, es planteja la significació que l'ensenyament de processos i estratègies suposa, conjuntament amb el desenvolupament de programes específics per ensenyar a pensar. Com un peix que es mossega la cua, aquests dos aspectes constitueixen una de les més grans preocupacions dels professors actuals.

El llibre presenta no tan sols una proposta pràctica per a entrenar els alumnes en les habilitats de comprensió i raonament, sinó que també centra la seva atenció en una sèrie de nuclis temàtics cabdals en l'aula. Per bé que no ens trobem davant un llibre d'investigació pura, el llibre -sense bandejar els aspectes teòrics bàsics- fa avinents unes directrius que condueixen a una perspectiva integradora, que permeten millorar la motivació, tot repercutint positivament a ensenyar a pensar a l'alumne, la qual cosa implica una millora dels seus aprenentatges. L'autor desgrana en els vuit capítols propostes pràctiques per optimitzar els resultats: motivació per aprendre, entrenament de processos cognitius bàsics, raonament, solució de problemes, comunicació escrita, comprensió lectora, comprensió escrita: composició, aprenentatge i record, programes per ensenyar a pensar.

Després d'una breu introducció teòrica, trobem una síntesi dels coneixements actuals sobre les variables que determinen les habilitats a entrenar. Es perfilen activitats, formes d'organització, avaluació, etc. Es presenten, tanmateix, els principis sobre els quals ha de basar-se la instrucció, punt il·lustrat abastament.

Bona part de les propostes relatives a la motivació, al raonament, la solució de problemes i la comprensió lectora, han estat investigades directament pel propi autor. De tota manera, la problemàtica personal i quotidiana de cada professor és ben concreta i específica. D'aquí, doncs, que una obra general com la que avui comentem no pugui respondre satisfactòriament a totes i cadascuna de les situacions d'aprenentatge.

No obstant això, no hi ha dubte que aquest llibre pot servir útilment com a guia i punt de reflexió. Els entrenaments que proposa estan fonamentats en aquests tres principis: motivar els processos del pensament,

oferir models concrets i observables, configurar per la pràctica les conductes desitjables. El llibre palesa -al llarg de tots els capítols- la importància d'ensenyar a pensar als alumnes, per tal de millorar la comunicació, l'aprenentatge o la capacitat de resoldre problemes.

Entre els aspectes positius constatem els següents: el seu caràcter pràctic, fins al punt de fornir un tot integrat de guies concretes; la seva abundant i adequada bibliografia al final de cada capítol; la possibilitat de realitzar pràcticament els exemples proposats; així com el seu aspecte de guia que no desdiu la gran quantitat d'informació aplegada. Breument: es tracta d'una excel·lent eina psicopedagògica.

Ara bé, el llibre també té alguns punts febles. Possiblement hi ha condensats molts materials fins l'extrem que la lectura pot resultar-ne, d'entrada, poc atractiva. La seva utilització requereix, d'altra banda, una inevitable adaptació a la realitat concreta de cada professional, sense oblidar mai la situació concreta de les aules.

No estem enfront d'un manual, sinó d'una guia que pot ajudar molt positivament en la pràctica educativa diària. És, en definitiva, un llibre per a reflexionar i qüestionar sobre tot allò que té a veure amb quelcom tant difícil com és ensenyar a pensar en l'aula. Així doncs, cal llegir-lo amb atenció si es vol aprofundir en l'anàlisi psicopedagògica dels processos d'aprenentatge.

Jerónima Ipland García

BARÓ, M.; MAÑÀ, T.: *Formar-se per informar-se. Propostes per a la integració de la biblioteca a l'escola*. Barcelona: Edicions 62, 1993.

A la nostra societat estem vivim una època en què la formació pot ser considerada com l'activitat fonamental de la persona. Tal vegada, la formació és una de les notes més destacables de les comunitats desenvolupades. La persona que no es forma queda relegada en el conjunt de la societat i, en concret, en el seu sector d'activitat. Encara més, el lleure -el temps no productiu *per se*- demana també nous aprenentatges per poder gaudir de la vida social, des dels balls de saló fins al cursets de petanca.

Si se'ns permet una classificació extremada, la humanitat podria dividir-se, a la fi del nostre segle, entre els famèlics i els opulents: aquells es moren de gana, aquests han de viure amb la tensió de no deixar-se matar, o simplement anul·lar-aniquilar, per un darwinisme que sense repòs està demanant una contínua formació per tal d'acomodar-se i adaptar-se a una nova situació que, alhora, canvia cons-

tantment. El procés canvi-formació-canvi sembla, de vegades, una tirànica roda de malaurada fortuna. Al mateix temps, com en una curiosa o perversa contradicció, no volem deixar que això sigui diferent: el nostre és un temps de passions infinites i les passions fan la vida plena d'atractiu.

L'obra que presentem avui fa referència a un àmbit de coneixements que ens sembla basal i, per tant, prioritari: la formació sobre què fer amb la informació.

A les darreries del segle XX l'allau d'informació que tenim al nostre abast és creixent dia rera dia. L'infant, l'adolescent, l'adult de la dècada dels noranta viuen en un univers d'estímuls informatius amplíssim, complex, contradictori i que no deixa de créixer ni en quantitat, ni en qualitat, ni en mitjans de presentació i de suport. Podem percebre canvis significatius d'un any al següent; pensem, si més no, en les joguines de reis o en la televisió. Sectors, entre ells el de l'automòbil, que han nascut i s'han desenvolupat en cent anys justos, no han suposat una aportació tan apassionant per a la persona com el que està suposant el desenvolupament del sector de la informació, per bé i per mal. Heus aquí que, sobre la meva taula de treball, tinc el món sencer d'informació en el monitor del meu ordinador a través de la línia telefònica que em connecta a les xarxes d'ordinadors de tot el món; accedeixo a informació textual, imatge i so; amb la meva impressora puc editar amb una facilitat i perfecció que semblava impossible fa pocs anys, puc estar en contacte amb persones i institucions amb les quals compartim interessos comuns, i tot això sense moure'm de la meva cadira davant la meva vella taula de treball.

Però tenim un problema important: la personalització del coneixement sobre tot allò que ens arriba. Si no sabem fer aquest procés ens perdem més que mai, ens alienem més que mai, ens convertim ens uns cretins, més que mai. Sí, cretins perquè ens creiem que en sabem, quan el que realment fem no és res més que tallar o copiar i enganxar dades juxtaposades en els nostres discursos sense sentit i per cobrir unes relacions cada cop més impersonals i estereotipades.

El llibre que presentem ens apropa a aquesta tasca de formació basal de qualsevol persona, de formació bàsica i general per a tothom. Tracta de la biblioteca escolar. Però no com s'entén normalment: com un lloc on cal anar a llegir, en silenci, sota la mirada vigilant que per damunt de les ulleres ens llança una vella senyoreta. Tracta de la biblioteca escolar com a nucli per al desenvolupament d'aprenentatges informacionals: la biblioteca escolar com a epicentre d'aquell moviment ampli i complex cap al saber que anomenem currículum, facilitat per un conjunt integrat-cohesionat de professionals del tractament de la informació en el context de

l'ensenyament-aprenentatge que anomenem escola.

Les autores, docents universitàries de Biblioteconomia i Documentació, han treballat en el camp de les biblioteques escolars. Coneixen, doncs, el que ens diuen des del tracte amb alumnes i mestres a l'escola.

Les autores ens presenten la biblioteca escolar en el seu estat actual, les seves mancances i les diferents valoracions que es fan de la mateixa per part del conjunt de la comunitat educativa. La valoració com a nucli a integrar en tot l'entorn escolar és cada cop més evident. Malgrat tot, les mancances són importants: falta de cultura informacional per part dels mestres i educadors més avesats a transmetre coneixements que a facilitar-los, manca de professionals adients, mestres-bibliotecaris-mestres, manca de recursos multimèdia i, en general, manca de pressupost específic i una política educativa que no contempla tot el que pot representar la biblioteca-mediateca i una creixent sensibilitat cap a la mateixa per part dels professionals implicats; tot plegat, el que acostuma a ser freqüent en els nostres àmbits: primer és la descoberta a peu d'obra i després el reconeixement a nivells institucionals. Tan de bo que no trigui el ple reconeixement i la dotació en personal i altres recursos.

L'obra està estructurada en dues grans parts: la primera és el desenvolupament de les idees de les autores, la segona és un recull d'annexos que tenen un doble sentit, són suport documental de temes tractats en la primera part i són una aportació informativa molt rellevant sobre tots aquests temes.

A la primera part es concreten les idees centrals de l'obra: la biblioteca és un element bàsic i indispensable per a la funció educativa de l'escola que permetrà d'adquirir els instruments i les capacitats per poder treballar amb el flux informatiu que ens aporten la societat i la cultura actuals.

Per tant, la biblioteca s'ha d'entendre com a mediateca, com a servei documental multi-mèdia integrat en tot el conjunt de la comunitat escolar. Per això la seva localització és múltiple, a l'aula, a una sala específica i en altres llocs. Cal considerar tot tipus de document: textual, sonor, visual. El coneixement de les tècniques de catalogació ha de complir una funció doble: instrumental, per fer ús del servei, i educatiu, per integrar els conceptes d'ordenació, estructuració i registre selectiu d'informació. Cal conèixer tècniques pròpies de les ciències documentals i el seu lèxic especialitzat, no per esdevenir professional, ans per poder comprendre diferents procediments que ens permetran viure adequadament en una cultura informacional. Termes i conceptes com obres de referència, sumaris, index, signatures, fitxes catalogràfiques, catàlegs,

glossaris, mencions de responsabilitat i d'altres.

Cal adquirir habilitats per accedir a la recerca de la informació; de forma gradual els infants poden apropar-se a tot un món de coneixements que no tenen sentit per si mateixos, que no són per aprendre en el sentit d'emmagatzemar; es tracta d'aprendre a fer ús de fonts d'informació i no de rebre coneixements ja fets i elaborats. Es tracta de saber seleccionar, fer fitxes, prendre notes, saber classificar-les, elaborar temes a partir de la informació recollida.

Elaborar el resum d'un document és una de les tasques que suposa per ella mateixa tot un seguit d'aprenentatges; saber fer un resum ben fet no és cap banalitat i suposa una preparació molt important en l'estructuració de les capacitats mentals de la persona i en el nostre cas de l'alumne.

El llibre ens proposa un esbós de programació en aquests temes per a un cicle d'Educació Primària.

Uns primers capítols curts i molt concrets ens situen davant dels temes més de fons. A partir del capítol tercer es tracten temes específics de caire més pràctic.

Configurar el fons de la biblioteca, la selecció i l'adquisició, quants documents, col·lecció de consulta i d'oci, materials de ficció, revistes per als mestres amb la necessària elaboració de butlletins per recollir els sumaris d'aquelles, altres publicacions periòdiques; també tot tipus de material no imprès com ara les diapositives, els vídeos, enregistraments sonors, muntatges àudio-visuals, discos compactes i els sistemes informatius telemàtics de videotex, audiotex, correu electrònic, bases de dades i altres; no cal oblidar el material elaborat pels alumnes durant el curs que pot servir per després. Consells referits a l'adquisició del fons propi. Anàlisi de la localització i de la instal·lació dels materials, el local de la mediateca, que sigui cèntric i de fàcil accés, tant com sigui possible, per a tota la comunitat escolar, el mobiliari. Fan esment del circuit que ha de seguir el material un cop arribi al centre fins que quedi al seu lloc a disposició dels usuaris, també de la qüestió referida a l'automatització de la biblioteca. Un problema a destacar és el del personal per al seu servei, la seva formació i les seves funcions. Propostes per a la dinamització de l'ús de la biblioteca, l'horari i les activitats específiques per aprendre'n l'ús. L'avaluació dels serveis tanca la primera part de l'obra.

Un aspecte a destacar en tota aquesta primera part és la presentació d'esquemes, gràfics, diversos models de fitxes, proposta de quadres de distribució de materials, d'horaris i d'altres, que ajuden a la seva comprensió i faciliten materials per portar a la pràctica.

La segona part de l'obra està dedicada als annexos. Es tracta

d'un recull de documents molt interessants per il·lustrar tots els materials tractats a la primera part. Al mateix temps es tracta de referents molt significatius per complementar tot el que s'ha dit a la primera part. Són molt variats, tracten del manifest de la UNESCO per a la mediateca-escolar, publicacions, col·leccions, obres de referència de llibre infantil, directori d'entitats relacionades amb el llibre infantil i la biblioteca escolar, publicacions periòdiques especialitzades en llibres i biblioteca escolar, bibliografia especialitzada en aquests temes, guia per a una visita escolar a una biblioteca pública, i d'altres; en conjunt una valuosa recopilació d'informacions d'interès tant per a l'especialista escolar com per a l'estudiós dels temes d'educació en general.

Aquest treball obtingué el premi Rosa Sensat de Pedagogia de 1993 i va ser publicat el mes de juny de 1994 en primera edició.

Per la nostra banda, considerem important que els nostres estudiants de ciències de l'educació -pedagogs, mestres, educadors socials- s'apropin a aquestes temàtiques que tenen una funció formativa molt important. Saber conduir aprenentatges, saber animar-los i fer de facilitador en el procés d'ensenyament-aprenentatge implica conèixer tècniques, procediments i estratègies per al tractament de la informació. La formació dels professionals de l'educació no pot ignorar la formació per al tractament de la informació, tal vegada adquirida de manera no formal en el mateix context acadèmic; aquest llibre, per exemple, pot servir a aquesta finalitat; la visita freqüent, activa i curiosa a la nostra pròpia Biblioteca de Ciències de l'Educació pot ser un altre exemple del que volem dir.

La formació per a la informació és ja una fita de tota persona. En el nostre cas considerem que és també una important fita professional. Altrament no ens haurem depurat del tot d'aquell paradigma en què vàrem ser educats i, naturalment, serem elements reproductors i perpetuadors de l'aprenentatge com a acumulació de coneixements.

Miguel Ángel Aguareles Anoro

ELLIOT, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.

John Elliot és una de les figures més representatives del moviment curricular conegut amb el nom de «professors investigadors» que sorgeix entorn de la figura del professor Lawrence Stenhouse al final dels anys seixanta en el Regne Unit. Autor de nombroses obres, algunes traduïdes al català i al castellà, on ens exposa el seu ric i fecund pensament sobre la pràctica educativa que ha anat gestant

al llarg de la seva trajectòria professional.

L'obra és una recapitulació de treballs de l'autor que podem considerar com una mostra representativa dels temes nuclears que han anat configurant el seu pensament pedagògic: la investigació-acció, la col·laboració entre professors i investigació, el problema de la teoria i la pràctica, el model de professor com a professional autònom que investiga reflexionant sobre la seva pròpia pràctica o els valors fonamentals de l'educació.

La primera part de l'obra recull el pensament de l'autor sobre el moviment de reforma curricular iniciat pels professors en el Regne Unit. Descriu i contextualitza el moviment dels professors investigadors i la seva vinculació al model d'investigació-acció. Tres importants estudis de casos -*Humanities Curriculum Project, Ford Teaching Project* y *Teacher-Student Interaction and Quality of Learning Project (TIQL)*- descriuen les seves idees sobre el professor com a investigador i la contribució de la investigació-acció al desenvolupament professional dels professors.

La segona part aborda el tema de la investigació-acció. És, sens dubte, un resum excel·lent del pensament de l'autor sobre el tema. El lector trobarà una bona síntesi de la perspectiva crítica de l'autor sobre la investigació-acció. Analitza els problemes derivats d'una inadequada relació teoria-pràctica, descriu les característiques fonamentals de la investigació-acció, els dilemes i temptacions del pràctic-reflexiu en contra dels valors tecnocràtics de la concepció del professor com un tècnic que estan implícits en la política governamental. Aquesta part acaba oferint una guia pràctica per als professors que vulguin realitzar investigacions en l'acció.

A la tercera part es recullen les reflexions de l'autor sobre la investigació-acció i la seva relació amb tres contextos normatius específics: l'avaluació dels docents, la formació del professorat i la reforma curricular. Fa una crítica dels models actuals i alhora proposa models alternatius de currículum d'avaluació i formació del professorat en què la investigació-acció tingui cabuda i pugui millorar la pràctica docent.

En suma, l'obra és una recopilació de treballs de l'autor que recull la seva perspectiva pedagògica sobre la problemàtica educativa actual i exposa els seus punts de vista i alternatives sobre temes tan candents com la formació i l'avaluació del professorat, el desenvolupament curricular o la reforma educativa, amb la finalitat d'aconseguir una millor qualitat d'ensenyament.

Antonio Latorre Beltrán

274

QUINTANA CABANAS, J.M.: *Pedagogía Estética*. Madrid: Dykinson, 1993.

Per bé que existeix una bibliografia àmplia i extensa sobre la didàctica artística, no sovintegen les obres que afronten -des d'una perspectiva estrictament pedagògica- la qüestió estètica. Aquest és el repte que ara assumeix el professor Quintana, possiblement un dels teòrics catalans actuals de l'educació més prolífers i sòlids. Humanista madur, home saturat de cultura clàssica -tal com palesen els seus estudis filològics-, coneixedor com pocs del neohumanisme germànic -els treballs sobre Schelling i les traduccions de Kant i Hegel així ho confirmen-, amb un ferm bagatge filosòfic i sociològic, presenta una nodrida producció en què acara diferents parcel·les de la pedagogia, tot arborant un *corpus* teorètic d'allò més substanciós i delectable.

En efecte, autor d'una notable i suggestiva *Teoría de la Educación* (1988) -presentada a manera d'una autèntica pedagogia general-, ha aprofudit en l'estudi de les diverses pedagogies especials, és a dir, de la pedagogia social, pedagogia comunitària, pedagogia psicològica i pedagogia familiar, sense oblidar d'altres camps com l'educació d'adults i l'animació sociocultural. Erudit considerable, escriptor clar i agradable, ha contribuït -a través d'un treball fecund i constant- a una configuració -pròpia i específica- de l'estatut epistemològic de la pedagogia. El professor Quintana és dels que encara defensen -i ben bé que ho argumenta i raona- l'existència i viabilitat d'una pedagogia científica al marge de les ciències de l'educació. Per Quintana les ciències de l'educació tenen un caràcter fenomenològic -atès que estudien l'educació com a fet o fenomen-, mentre que la pedagogia -arrelada a una inequívoca tradició filosòfica- se singularitza pel seu tremp normatiu. D'aquesta manera les ciències de l'educació es converteixen en simples auxiliars de la pedagogia.

Compartint aquests criteris de demarcació que connecten la pedagogia amb la filosofia -la pedagogia, com la moral o la política, és una ciència pràctica que descriu les relacions entre pensament i acció i que actua a manera de guia-, no ha d'estranyar que Quintana afronti aquest nou llibre seu des d'una perspectiva filosòfica per tal de fixar les bases de l'educació estètica a partir d'una discussió filosòfica sobre les nocions de bellesa i art. Vet aquí, doncs, els motius pels quals aquesta *Pedagogía Estética* s'estructura en dues parts ben diferenciades. La primera -de caràcter filosòfic- tracta sobre la bellesa i l'art com a referents de l'educació, emprant successivament el mètode fe-

nomenològic i el dialèctic. Només en una segona part s'endinsa en la descripció de l'educació estètica, fent-se ressò de les concepcions històriques més significatives -certament podríem dir que l'autor forneix una autèntica història de l'educació estètica des dels grecs fins avui mateix- i aprofundint en els seus objectius i mètodes. Finalment, i només després de sistematitzar l'educació estètica, aborda -a manera de postil·la final- el tema de l'educació artística.

Tot distingint entre educació estètica i educació artística, el professor Quintana situa la segona en dependència envers la primera. Mentre l'educació estètica té un sentit passiu -aquella educació per l'art que cerca la formació de sentiments estètics així com el coneixement de l'art i la capacitat personal d'apreciar-lo i judicar-lo-, l'educació artística, per la seva banda, es caracteritza per un tempre actiu i dinàmic, és a dir, una educació per a l'art a través de la qual hom aprèn les arts. Ras i curt: s'imposa prioritàriament el primat de l'educació estètica entesa com l'educació de la dimensió estètica humana que fa possible que la persona sigui sensible a la bellesa i a l'art, és a dir, que sigui capaç de tenir emocions estètiques i sentiment estètic. Només des de l'educació estètica ens podem acostar a l'educació artística. Aquí rau justament una de les tesis més radicals i essencials del llibre que ens ocupa.

Polèmica i discutible com es vulga, la posició del professor Quintana no és per menys abrivada menys digna d'atenció. Quintana se'ns presenta com un veritable revelador de prejudicis estètics. De formació racional -sense caure mai en els paranys i estralls del racionalisme-, Quintana, ben mirat, és un pedagog de punt just. Encuriosit per les qüestions estètiques i artístiques -a més de bon músic, conrea la pintura i altres manifestacions artístiques- exhibeix una manera de veure, sentir i plantejar els problemes de la pedagogia estètica amb aquell punt de justesa que li dóna la seva ascendència aristotèlica.

Endemés no podem oblidar que Quintana ha seguit -des de sempre- el mètode dialèctic. La seva dialèctica, però, és ben lluny d'altres dialèctiques com la platònica, hegeliana o marxista. Quintana defensa la dialèctica anatríptica, és a dir, per friccions, consistent en un xoc d'idees i una contraposició d'arguments. Ens trobem enfront d'una metodologia de treball progressiva que va solucionant problemes de manera que el coneixement es produeix mitjançant una sèrie d'aproximacions. Així doncs, si algun qualificatiu li escau al professor Quintana és el de ser un pedagog de l'antinòmia.

Però tot i aquest gust per l'antinòmia, Quintana enceta l'obra recorrent al mètode fenomenològic per tal d'apropar-se a la vivència estètica com a dada antropològica. Certament l'ex-

periència estètica constitueix un tret fonamental, originari i privatiu de l'home. Quintana fa seves les paraules del nostre insigne Josep Pijoan quan l'autor de la *Summa Artis* definia l'home com l'animal que té capacitat estètica, perquè precisament a través d'aquesta disposició l'home pot copsar la bellesa de les coses. La vivència estètica es caracteritza -entre altres trets- per una referència essencial a la bellesa, per un component racional -i aquí s'articula la possibilitat del judici estètic-, així com per donar-se enmig d'altres elements (personals, culturals, socials, educatius, etc.). Sigui com sigui, la justesa del professor Quintana situa l'experiència estètica encamellada entre allò sensible i allò racional, atès que es pot tastar tant per la sensibilitat com per la intel·ligència humana.

Una vegada precisada la naturalesa de la vivència estètica, l'autor es preocupa de la bellesa com objecte d'aquesta mateixa vivència. Quintana sap que el tema de la bellesa no està de moda. Per a molts és una qüestió proscrita. L'art actual ja no s'acostuma a definir com producció de bellesa. Però el nostre autor -després d'analitzar les possibles actituds davant del concepte de bellesa- adopta un realisme moderat, tan allunyat de l'hiperrealisme òntic, que afirma l'existència substancial de la bellesa, com del nihilisme estètic contemporani, que la nega tot defensant la seva realitat com a valor.

També és aquí on fa entrar la seva dialèctica anatríptica que utilitza per analitzar, primer, el concepte de bellesa, i posteriorment, el d'art. En ambdós casos -insistim de nou- empra el recurs de les antinòmies. Pel que fa a la bellesa, la situa entre nou antinòmies -les més significatives de les quals oscil·len entre pols que van des d'allò transcendental al no-res i des d'allò racional a l'irracional- definint-la com aquella qualitat d'algunes coses consistent en certa disposició formal dels seus elements que, en ser contemplada, ens agrada, o en determinats missatges o impressions àudiovisuals que, percebuts i valorats, satisfan la nostra sensibilitat. De manera que malgrat les crítiques del sociologisme, materialisme, empirisme i naturalisme estètics, la bellesa no és un concepte banal, ni gratuït. En tot cas és un concepte difícil que inclou una sèrie d'antinòmies que desconcerten, però que a través d'una anàlisi aprofundida es poden resoldre, si més no de manera aproximativa.

Ja hem esmentat que el professor Quintana també examina el concepte d'art emprant la seva dialèctica. Certament, l'art és analitzat a través d'una quinzena d'antinòmies que branden entre allò sensitiu, entre la naturalesa i la personalitat de l'artista, entre la norma ètica i la lliure inspiració, entre la funció cognoscitiva i la funció teúrgica, entre la tradició i l'avantguarda. Fidel al seu inveterat aristotelisme, la seva

opció s'assenta en un punt mig. Quintana -molt crític amb algunes manifestacions de l'art contemporani- insisteix en la idea que la forma dóna sentit a l'art. Quan manca la forma l'art desapareix. La forma és com l'essència de l'art. La simple expressió -pròpia del dadaisme, del body art, etc.- no és suficient per donar raó de l'art. Cal quelcom més. El fet que l'art necessiti d'una forma fa que la creació artística no sigui totalment arbitrària, sinó que l'artista s'ha de sotmetre a regles i normes. Per això la creació artística és un treball laboriós que es pot ensenyar. La creació artística, doncs, és un acte lliure, però no del tot. L'espontaneïtat de l'expressió es troba limitada per l'objectivitat de la forma. En definitiva, l'art és la producció d'una forma estètica.

Bastides les concepcions sobre la bellesa i l'art, és a dir, els principis filosòfics de la seva concepció estètica, el professor Quintana introdueix la part estrictament pedagògica del seu llibre, tot reflexionant sobre la naturalesa de l'educació estètica. De fet, la tematització de l'educació estètica és recent. Només des de Schiller hi ha hagut una preocupació sistemàtica sobre la mateixa. Després de revisar un bon gruix d'opinions sobre el particular, l'autor conclou que l'educació estètica és aquella que ajuda a formar idees, sentiments, capacitats i hàbits estètics. Enfront d'una visió dominant i prometeica de l'educació -preocupada per la fabricació i la cultura-, s'aixeca una concepció òrfica que exalta l'educació estètica com a mitjà de realització humana. L'educació estètica no és urgent, però sí necessària, atès que contribueix a formar una personalitat completa i exquisida.

És memorable la història de l'educació estètica dibuixada per Quintana al llarg dels cinc capítols dedicats monogràficament en aquest punt. Més enllà de les pertinents referències a l'època clàssica i renaixentista, tenen una rellevància especial les excel·lents notes i consideracions sobre Rousseau qui proclamà el sentiment com a forma de coneixement, tot influint sobre Kant i Schiller. Tothom sap la importància que tingué aquest corrent sobre el neohumanisme alemany que és revisat tanmateix per l'autor, tot aprofundint en autors com Lessing, Wieland, Herder i Goethe, sense oblidar tampoc la tradició sentimental anglesa. Successivament desfilen davant els ulls del lector tot un seguit d'autors i d'experiències: Pestalozzi, Fröbel, Ruskin, W. Morris, Rudolf Steiner, les aportacions de l'Escola Nova, el neoidealisme italià, les contribucions de la pedagogia marxista, l'educació per l'art de H. Read, l'educació artística de V. Lowenfeld, són -entre altres- alguns dels episodis més significatius d'aquesta suggeridora i novedosa història de l'educació estètica.

Els dos darrers capítols són dedicats a perfilar els objectius

i els mètodes de l'educació estètica, així com a detallar la significació i les possibilitats de l'educació artística. L'educació estètica -o educació per l'art- cerca la formació de sentiments estètics, del bon gust, d'actituds, hàbits i comportaments estètics, així com el coneixement de l'art, la capacitat per apreciar-lo i jutjar-lo. Per la seva banda, l'educació artística és presentada com una educació de l'expressió artística que òbviament pot encetar-se a l'escola. Ambdós capítols són degudament completats amb la descripció de les metodologies i instàncies més adients per tal d'aconseguir els fins detallats i que, recordem-ho una vegada més, es caracteritzen respectivament pel seu sentit passiu (educació estètica) i dinàmic (educació artística).

En fi, és hora d'acabar puix que no podem entrar en més detalls i comentaris. Com a resum podem dir que ens trobem davant d'una obra excel·lent, agosarada com totes les del professor Quintana, gestada i pensada al llarg de molts anys d'estudi i reflexió: un treball així no s'improvisa. Com a únic contrapunt trobem a faltar alguna referència bibliogràfica. Per exemple, el ja clàssic treball de Gadamer sobre l'actualitat de la bellesa. També hem trobat un xic breus i concises les referències a l'estètica oriental. Però això són foteses que no desmereixen -en cap cas- un llibre que no tenim cap inconvenient a recomenar sincerament. De ben segur que Plató tampoc no el desterraria de la seva república.

Conrad Vilanou

RONDAL, J.A.: *El desarrollo del lenguaje en el niño con síndrome de Down. Manual práctico de ayuda e intervención.* Buenos Aires: Nueva Visión, 1993. (*Le développment du langage chez l'enfant trisomique 21. Manuel pratique d'aide et d'intervention.* Liège: Pierre Mardaga, 1985).

Aquest llibre de J.Rondal està adreçat als pares i educadors de nens amb la síndrome de Down interessats en els aspectes de la comunicació i el llenguatge.

Si bé el propòsit bàsic del llibre és presentar les diferents etapes d'intervenció a nivell de prellenguatge i a nivell de llenguatge que pares i educadors poden fer servir per millorar la comunicació i el llenguatge dels nens amb la síndrome de Down, hi ha uns primers capítols on l'autor descriu de forma senzilla, resumida i clara què és un nen amb la síndrome de Down, quin és el rol de la comunicació i el llenguatge en el desenvolupament i la socialització dels nens amb trisomia 21, així com algunes nocions sobre el desenvolupament en el nen amb la síndrome de Down.

En paraules del propi autor, «la filosofia general que sustenta l'enfocament aquí presentat

és la de la intervenció educativa per mitjà de la família». És a dir, es presenta el llibre com un manual d'intervenció en el qual els pares són els protagonistes, ajudant el nen a avançar en l'àrea de la comunicació i el llenguatge. Seguint amb aquesta idea, seran també els pares els qui tractaran de fer l'avaluació del llenguatge dels nens. Per aquest propòsit l'autor dóna una sèrie d'indicacions pràctiques sobre l'avaluació contínua del llenguatge d'aquests nens.

La intervenció prelingüística i la intervenció lingüística són els títols dels capítols on Rondal defineix detalladament, per a cada etapa, els objectius específics de la intervenció, el seu decurs i la graduació, per tal de facilitar als pares la tasca d'ajudar el nen en l'adquisició del llenguatge.

Pel que fa a la intervenció a nivell prelingüístic l'autor ressalta la importància d'una relació recíproca entre mare i nadó on les rutines com menjar, vestir-se, banyar-se, etc. són bàsiques per començar una comunicació, sobretot pel fet que les rutines són els primers elements que permeten un inici d'estructuració de l'espai i del temps i al mateix temps permeten al nen, progressivament, anticipar l'etapa següent de la rutina. Un segon aspecte important que l'autor assenyala fa referència a la comunicació no verbal i la imitació gestual, subratllant la importància d'afavorir la comunicació no verbal en el nadó amb la síndrome de Down (p.ex. ensenyar el nen a dir «no» amb el cap, ensenyar el nen a senyalar un objecte amb la mà, etc.).

La importància que Rondal dóna al balboteig també és palesa en el llibre, així com la idea que la conversa comenci abans que el nen hagi adquirit les primeres paraules. En aquest sentit, es fa èmfasi en l'afavoriment per part dels pares o educadors de torns «preconversacionals» en el nadó. La imitació de sons també és contempla com un objectiu bàsic per al nen que comença a parlar. Per la qual cosa l'autor considera important l'afavoriment de la capacitat imitativa des del moment que apareixen els primers balboteigs en el nen amb la síndrome de Down.

Pel que fa al segon capítol sobre intervenció, en aquest cas ja a nivell lingüístic, l'autor assenyala formes d'ajudar el nen a pronunciar i a combinar els sons de la seva llengua per formar paraules, així com ajudar el nen a comprendre la relació entre les paraules i els conceptes, els objectes, les persones o les situacions a què fan referència.

Des de la perspectiva funcional on Rondal se situa en tota la seva obra, l'autor afirma que la funció del llenguatge és la comunicació, amb dues subfuncions importants: la de descriure i la d'influir sobre l'altre. L'autor avança en aquest capítol en el complex camp de l'adquisició del llenguatge fins a arribar a explicar als pares i educadors

com afavorir la coordinació i la subordinació en els nens amb la síndrome de Down que ja tenen un cert nivell de llenguatge.

Si bé en la part on l'autor explica la intervenció a nivell prelingüístic es fa referència a la importància que aquestes intervencions es facin en situacions rutinàries de la vida quotidiana i en activitats de joc, en la part dedicada a la intervenció a nivell lingüístic sembla que no es dóna tanta importància en aquest fet. En aquesta segona etapa l'autor explica la intervenció de tal manera com si el pare fos un educador o un terapeuta del llenguatge. En aquest sentit és important assenyalar que hi ha programes dirigits als pares que ens han mostrat que es pot fer una intervenció en situacions naturalistes amb nens més grans, sense la necessitat que el pare prengui el rol d'un educador o terapeuta.

Finalment, hem trobat interessants i útils les taules que van apareixent al llarg dels dos capítols dedicats a la intervenció que per-meten, als qui facin servir aquest llibre com a manual, anar fent una avaluació i seguiment de les fites que el nen va assolint en relació als diferents aspectes que es tracten. Alguns exemples dels objectius que s'hi presenten són: el nen «imita expressions facials» o, en relació al balboteig, el nen «produeix sons semblants a les vocals però encara difícils d'identificar» o més endavant, en relació a les estratègies lingüístiques connatives, el nen fa «demandes d'informació del tipus *és això?*».

En conclusió, es tracta d'un llibre senzill i útil no tant perquè el facin servir els pares de manera individual sinó per donar idees i estratègies -encara que en cap moment no es fa servir aquest terme- als professionals que vulguin ajudar els pares a prendre part important en l'educació dels seus fills amb la síndrome de Down. És una eina útil per donar idees i recursos per estimular, entrenar i educar els nens amb trisomia 21 des dels primers mesos de vida.

Marta Gracia

SANUY, M.: *Aula sonora (hacia una educación musical en primaria).* Madrid: Morata, 1994.

A través de la lectura d'*Aula sonora*, Sanuy ens obre la seva capsa de petits recursos quotidians, que són de gran utilitat especialment per a aquells mestres que no tenen l'hàbit de treballar davant d'un grup. L'autora, coneixedora de la situació de l'ensenyament de la música en el nostre país, pretén cobrir amb aquesta obra les necessitats que les traduccions de llibres estrangers no cobreixen perquè aquests parteixen d'un nivell massa alt emmarcat en una tradició pedagògica musical molt més arrelada. Amb un llenguatge sen-

zill, dirigit no necessàriament a especialistes, i amb gran abundància de recursos, Sanuy ens ofereix la seva proposta d'ensenyament musical a Primària.

El llibre està estructurat en set capítols (El nen i la música; Educació de l'Oïda; Expressió i educació vocal; Pràctica i expressió instrumental; Introducció al llenguatge musical; Improvisació elemental; Unitat didàctica: l'aigua), en els quals es tracten els elements fonamentals de l'educació musical.

El primer capítol, «El nen i la música», s'inicia amb la descripció de la situació del nen abans de començar l'Escola Primària per, a partir d'aquí, passar a presentar els elements que han de participar en la seva educació musical: paraula, música, moviment i invenció, i que és important que ho facin de manera integrada, a través d'activitats com el joc-cançó, del qual ens en proposa una mostra. La totalitat d'aquests jocs-cançó són obra de l'autora, que potser pecant de manca d'imaginació utilitza els mateixos temes dels cançoners de sempre. Aquest primer capítol acaba amb la presentació dels objectius generals d'Educació Artística a Primària proposats pel MEC el 1992 en el currículum oficial, de lectura absolutament obligada per aquells que vulguin assaborir el que pot ser el nen del futur i participar en aquest preciós projecte.

El segon capítol se centra en l'oïda, que està clar que juga un paper primordial de cara a poder gaudir del món sonor que ens envolta i sentir-nos implicats en ell. L'autora planteja una gran varietat de propostes destinades a la sensibilització de l'oïda, que van des del recurs d'utilitzar la gravadora per recollir i reproduir sons, veus, etc., passant per tot un seguit de diferents tipus d'audicions (en viu, de fragments concrets, dels propis nens, etc.), fins a l'experiència de fer música d'oïda. Cal destacar la idea de l'apropament sensorial al so, que no hauríem d'oblidar mai, i que es concreta en alguns dels recursos proposats per Sanuy, com el de la percepció dels instruments a través del tacte; aquests tipus de vivència són els que faran que el nen se senti realment integrat dins el món sonor i que en el futur esdevingui un bon músic o, si més no, un bon oient. El capítol acaba amb algunes propostes d'activitats per a cada un dels tres cicles.

Arribem a «Expressió i educació vocal», tercer capítol del llibre. Sanuy descriu tot el procés que va des de la parla al cant, amb tots els entrebancs que aquest pot implicar. També deixa molt clars els objectius que ens hem de plantejar (coordinació, postura, expressió, respiració, emissió, etc.) i, una vegada més, ens dóna suggeriments i recursos. La seva proposta de contingut per al Primer Cicle (tipus de ritme, de compàs, melodia i àmbit) és força interessant tot i que no deixa de ser excessivament prudent: no

284

ens hauria de fer tanta por ensenyar cançons amb alguna petita dificultat afegida. El final del capítol consisteix en un recull de repertori popular d'arreu d'Espanya, de dues o tres cançons de cada regió. En el cas de Catalunya, els reculls de cançons del SCIC[1] podrien ser un bon recurs per ampliar aquesta petitíssima mostra, ja que en ells tenim no només gran varietat de cançons populars sinó també algunes de nova creació.

El quart capítol consisteix en la pràctica i expressió instrumental, tan motivadores tant per al nen com per al mestre. Sanuy ens ofereix tota mena d'opcions: des de les possibilitats sonores d'objectes quotidians a la flauta de bec, passant per la percussió corporal i els instruments de percussió com carillons, xilòfons i metal·lòfons. Ens fa la descripció de les actituds corporals necessàries i ens orienta sobre quines escales i modes són els més adients; també ens facilita repertori en el qual podem trobar des d'exercicis introductoris per familiaritzar-se amb l'instrument fins a acompanyaments de cançons, molts d'ells instrumentats per la pròpia autora.

La introducció al llenguatge musical ocupa el capítol cinquè. Sanuy ens proposa cinc objectius bàsics, referits a l'assoliment de la comprensió bàsica del llenguatge musical, tant per rebre el missatge com per comunicar-lo. I una vegada més insisteix en la importància de l'experiència sensorial, a partir de la qual el nen podrà llegir i expressar-se musicalment tal i com parla i escriu la seva llengua materna. L'autora se centra bàsicament en les qüestions de tipus rítmic (durada, compàs, línies divisòries, etc.) i incideix molt menys en la lectura melòdica. En qualsevol cas, com ella mateixa apunta en la introducció, proposa el mínim que ha d'assumir l'Escola Primària i que, naturalment, es pot treballar amb més profunditat a l'Escola de Música.

El capítol sisè està dedicat a la improvisació, oblidada durant tant de temps per l'educació musical. Sanuy, que planteja iniciar-la des del primer dia, parla de diferents tipus d'improvisació (col·lectiva, individual, lliure, parcial i guiada) i de l'actitud que han de mantenir tant el professor com els alumnes. També en aquest capítol ens proposa un gran nombre d'activitats centrades tant en el ritme com en la melodia, entre les quals inclou algunes de grafia lliure, no convencional, en un intent lloable d'aproximació a la tendència actual dels nostres compositors.

L'últim capítol consisteix en un exemple d'unitat didàctica dedicada a l'aigua, que constitueix una bona mostra de com pot conviure la música amb la resta de continguts de Primària. El capítol acaba amb tot un seguit de reflexions sobre l'avaluació i amb

(1) Cançoners del Secretariat de Corals Infantils de Catalunya. Lleida: Virgili & Pagès.

una llista dels conceptes que l'alumne ha d'haver assolit en cada un dels cicles.

Complementen el contingut de l'obra un glossari de termes musicals, un repertori d'audicions i una bibliografia d'obres recomanades on podem trobar multitud de nous recursos.

Magdalena Güell i Juanola

SOPEÑA MONSALVE, A.: *El florido pensil. Memorias de la escuela nacionalcatólica.* Barcelona: Crítica, 1994, 243 pp.

El llibre d'Andrés Sopeña, professor universitari granadí, recull dues de les tendències actuals que fan un llibre interessant, tant per als especialistes com per al públic en general. La primera és la biogra-fia, en aquest cas autobiografia, rescatada d'un cert i immerescut oblit; la segona tendència és la utilització de fragments de llibres de text de l'època, acuradament escollits per tal de construir una narració on els protagonistes són els companys de classe de l'autor (*el Sánchez Pei-nado, el Resina, el Carlos, el Fernandito*...). I l'efecte és molt natural, sense haver de forçar en cap moment les situacions. Però, a més a més, la gràcia i l'agudesa amb què l'autor estudia els anys escolars que va viure, lligat a una crítica agra, però en aquest cas gens amarga, ha fet que aquesta obra se situés a mitjan octubre entre les obres de no ficció més venudes, per davant d'*El sistema* de Mario Conde i de *Franco, caudillo de España*, el magnífic estudi de Paul Preston.

Val a dir que, tot i que els llibres de text tenen un paper important a l'obra, el que fa l'autor és construir una mena de novel·la servint-se dels elements quotidians interessants per als infants. D'aquesta manera, entrem en contacte amb el còmic (en aquells temps s'anomenaven *tebeos*) de Roberto Alcázar, un capítol divertidíssim que extreu l'estructura interna de la seva confecció i els malabarismes ideològics de l'*heroi*. També dedica un capítol al cinema, on mai no faltava Franco, inaugurant pantans o lliurant la Copa a Gainza, sempre uns moments abans de comprovar com, en un país de negres, el rei era *Tarzán*, que era blanc.

El Florido Pensil és la mirada d'un nen sobre una manera d'entendre l'educació, és també un intent per comprendre l'adoctrinament de l'escola nacionalcatòlica. Mitjançant el record, Andrés Sopeña reconstrueix una bona part de la seva història escolar, amb tanta delicadesa i gracilitat que, si fos possible, creuríem que nosaltres també vam ser alumnes d'aquella escola.

És obvi que el tractament humorístic que travessa el llibre és possible gràcies a la llunyania de l'experiència viscuda i, en aquest sentit, és un «falsejament»

de la pròpia vivència, una mena de trampa que l'autor es para a si mateix. Perquè és difícil imaginar-se al professor granadi rient en una classe de religió a la qual «temíamos (...) más que a una vara verde», o intentant de comprendre com era possible que «Salvo excepciones que confirman la regla, los países más prósperos son los más pobres».

També el títol té el seu punt humorístic: *El florido pensil*, expressió que, com diu en el pròleg Gregorio Cámara, probablement l'autor és de les que poques persones que la coneix. Hem de confessar que hom no pot evitar sentir-se atret per la paraula *pensil*, tot i no haver-la sentit mai. Però, què vol dir? Segons el *Diccionari de la Real Academia de la Lengua*, *pensil*, o *pénsil*, és un «*jardín delicioso*» però també té l'accepció, i això és graciós, com veurem, «*pendiente o colgado en el aire*». Però si l'autor sap el significat de la paraula no és gràcies al diccionari sinó a l'*Himno Nacional* que cantaven a l'escola, sense entendre gaire bé allò de «Fuiste de glorias florido pensil», «pero -ens diu l'autor-, en esa frase, en el recuerdo de su repetición estulta i mecánica, encuentro, sin embargo, el símbolo inefable de aquella escuela, la cifra del caos aparente; la *lógica* de tanta y tanta sandez. Está todo ahí, en el florido pensil de las narices".

I és que la cançó era un dels recursos més utilitzats en l'educació d'aquells temps. Fins i tot podríem dir, entre la sinceritat i la facècia, que era una *pedagogia musical*, perquè tot es cantava: les taules de multiplicar, el catecisme, els rius.

En una educació amb preeminència de l'esperit (el nacional, és clar), la relació amb la vida passava a un segon terme. Els problemes de matemàtiques no es podien comprovar, perquè a veure qui tenia a mà 36.584 ous per saber quants parells es podien formar. Però és que tampoc no es tractava de poder adequar les matemàtiques una mica més a la vida, precisament el fet que els problemes no fossin abordables vivencialment tenia, per a aquesta mena d'escola, virtuts educatives. Perquè el que interessava era que s'aprengués que les coses es fan perquè s'han de fer, sense pensar, d'una manera automàtica. Allò que importava era aprendre els valors d'obediència, jerarquia, disciplina, resignació, conformisme, submissió. I per tal d'aconseguir inculcar aquests valors, que ja en el segle XIX s'havien revelat utilíssims per combatre el socialisme, l'ensenyament de la religió oferia un marc inigualable. Tot s'havia de memoritzar, i l'assignatura a la qual pertanyia allò memoritzat també. Per exemple, a la pregunta: quant té Déu revelat a l'Església? calia respondre: «Eso no me lo preguntéis a mí, que soy ignorante; doctores tiene la Santa Madre Iglesia que lo sabrán responder», però no s'havia de contestar que responguessin els doctors en geografia si la pregunta era: quins són els afluents del Duero?

En definitiva, l'educació va renunciar a la tradició pedagògica republicana, però també a qualsevol tipus d'influència que no servís als fins del Règim, és a dir, la ignorància i la desinformació. És en aquest sentit que cal entendre l'afirmació «Estamos construyendo una Ciencia y una Técnica Pedagógicas de contenido español y de sentido revolucionario» (*Revista Nacional de Educación*, año I, nº 2, 1941). Malabarismes de l'escola nacional-catòlica per tal de compaginar la revolució amb la reacció.

Certament, la negació de les diferències entre classes era present en els llibres de text, com també hi eren l'etnocentrisme, el xovinisme i el racisme. I, relacionat amb la lluita de classes, les recomanacions solapades de l'estalvi i de l'ètica econòmica. Però també és certa, i just reconèixer-ho, l'existència d'una certa continuïtat de la tradició del XIX, i no en tots els casos del catolicisme conservador. L'antisemitisme franquista, constatat a bastament al llibre d'Andrés Sopeña, es pot trobar també en la millor tradició liberal, com el racisme. Veiem sinó el que es pot llegir a l'obra de Fabián Palasí *Compendio de Moral Universal*: «¿Ha tenido siempre el hombre ese pretendido conocimiento de la ley moral? ¿Lo tienen todos los hombres actualmente? El esquimal, el hotentote, el pielroja y el australiano ó malayo, ¿tienen perfecta conciencia de su destino, y exacto conocimiento de la ley moral? ¿Y porqué se conceden tan gratuitamente á estas razas inferiores de la especie humana lo que injustamente se niega al caballo, al perro, al gorila y al chimpancé?»

És obvi que el continuisme, en certs aspectes, existeix, però no és menys evident que se segueix la tradició més denostable.

Finalment, el llibre que comentem no és un estudi aprofundit ni de l'educació franquista ni dels llibres de text de l'època, però és una bona mostra tant d'un tipus d'educació, tosca i caòtica però també intencionalment adoctrinadora, com de la manera en què els llibres de text reflecteixen una ideologia. La maestria del seu autor fa passar una estona molt agradable a qui el llegeix.

Albert Esteruelas

TEIXIDÓ, M.: *Educació i comunicació. Escola ComunicActiva.* Barcelona: Ceac, 1993.

Dins el món de l'ensenyament, molts professionals han tingut i continuen tenint, malgrat totes les Reformes Educatives hagudes en els darrers vint-i-cinc anys, la sensació que quan entren a l'escola arriben a un centre tancat que viu d'esquena al que passa a fora, al carrer: «Una cosa és l'escola i l'altra és

el carrer i la vida de cada dia». Tot això ens portaria a parlar d'incomunicació entre ensenyants i alumnes, d'impotència i, en darrer terme, de fracàs d'ambdues parts i del sistema educatiu.

Amb el present projecte d'Escola ComunicActiva, el seu autor proposa un nou model educatiu d'actuació, adreçat a l'Educació Secundària Obligatòria i al Batxillerat, encara que moltes de les propostes que fa també són aplicables a l'Educació Primària. Tota la proposta en conjunt representa un alè d'aire fresc dins el panorama tan monòton i, de vegades, avorrit de l'ensenyament en general.

D'entrada exposa una presentació i una justificació del projecte adduint la necessitat d'una Escola ComunicActiva com a model adient per als infants i joves de la societat occidental del final del segle XX, una societat de masses telecomunicada.

La proposta es presenta dividida en dues parts.

A la primera part del llibre, l'autor ens introdueix en un marc, més o menys teòric, en el qual, a partir d'uns estudis fets a diferents països, es posa de manifest que tant els infants com els joves són els més entusiastes consumidors de comunicació de masses. D'altra banda, i lligat amb aquest fet, el medi escolar és un mercat d'intercanvi de productes-informacions de comunicació; encara que tot aquest món no està contemplat en l'activitat escolar.

Arribats en aquest punt, i a tall d'explicació, s'agrupen en tres els diferents tipus de mitjans a introduir en la pràctica educativa: els mitjans àudio-visuals, les noves tecnologies i els mitjans de comunicació de masses. Seguidament, es dóna una relació dels usos bàsics que es poden fer dels mitjans:

a.- Com a suport o recolzament.

b.- Comprensió d'aquests mitjans, superant la fase inicial de suport.

c.- Expressió amb ells, és a dir, el seu ús habitual en la pràctica diària.

Per tancar aquest primer bloc més teòric i a manera de conclusió, Teixidó diu (sic): «Els mitjans de comunicació en la pràctica educativa no poden estar per sota dels usos que ja fan els alumnes en la seva vida de lleure. El mestre ha de ser un usuari actiu dels mitjans de comunicació i un consumidor actiu de cultura i això es transferirà en la seva capacitació professional».

A partir d'aquest punt es passa a dissenyar el model proposat. Aquest està fonamentat en una perspectiva semiòtica de la comunicació (Eco-Fabbri), en un enfocament d'Anàlisi Transaccional (Berne, Harris) i en una posició conscienciadora de la intervenció educativa (Freire). Tot es canalitza en un entorn d'educació activa que desemboca contínuament en expressió.

Seguidament es presenta el projecte d'organització escolar

per a l'etapa d'Educació Secundària, la seva estructura organitzativa per departaments i l'oferta dels diferents tipus de Batxillerat.

- Batxillerat de Ciències de la Natura i de la Salut.

- Batxillerat de Tecnologia. Provenen de 2n grau d'FP.

- Batxillerat d'Humanitats i Ciències Socials. Provenen de Batxillerat precedent.

- Batxillerat d'Arts Plàstiques i Escèniques. Provenen de Batxillerat.

Després fa una exposició de l'organització dels alumnes, del temps i de l'espai.

Cal fer un esment especial al punt que fa referència a l'oferta de currículum adequada i adequable als diferents estils cognitius on es reprenen els conceptes d'estils cognitius del professor D. Lewis. Seguint el model proposat per aquest professor, es posa en evidència que l'actual sistema escolar ha donat resposta només als pensadors intel·lectuals i tecnòlegs, deixant de banda els pensadors organitzadors, gestors i els inventius (artistes i poetes). En canvi, en aquest projecte es contemplen tots els tipus de pensadors.

Tota aquesta oferta tan àmplia es basa en què en una societat de gran desenvolupament es multipliquen les professions de serveis personals i d'organització social i empresarial.

Un aspecte molt important és el fet que tots els aprenentatges tenen una aplicació pràctica directa, és a dir, que per exemple hi ha lligams directes entre l'Ateneu Popular del barri o poble i les escoles d'ESO per impulsar les corresponents escoles de música, dansa, teatre... Un altre tipus serà l'ajuda personal i solidària a l'alumne amb retard escolar, la recerca i estada a empreses per a tots els alumnes...

A continuació passa a tractar l'apartat que fa referència als principis didàctics que guien la pràctic a curricular. Aquests són: l'Actualitat i la Fonamentalitat dels continguts revisats de manera periòdica.

Per tal d'aconseguir una dinàmica àgil, hi ha una bona distribució del treball, que va des del treball personal al treball en diferents tipus de formacions grupals.

Dins els formats didàctics es fa esment de l'acció de l'Equip Pedagògic, dels recursos pedagògics en relació als mitjans de comunicació de masses, les tècniques de treball...

El Projecte acaba exposant com duen a terme l'avaluació de l'acció educativa escolar i la supervisió institucional externa.

Per finalitzar només cal dir que és un projecte molt atractiu per dur-lo a la pràctica amb un bon equip de professionals amb ganes de treballar i d'anar renovant-se dia a dia.

Àngels Antolin

Presentació de la nova subsecció: «Tesis doctorals»

Amb aquest número *Temps d'Educació* avança l'obertura d'una nova sub-secció on es presentaran ressenyes curtes de les tesis doctorals que amb temàtica educativa s'hagin presentat a la nostra universitat.

Es tracta d'un avanç puix que, com podrà comprovar el lector, en aquest número sols es recull una llista de les tesis llegides durant els dos darrers cursos. A partir d'ara, i coincidint amb els números parells de la revista (és a dir, els corresponents als semestres de tardor), es publicaran en aquesta secció, amb la deguda autorització dels autors, resums breus de les tesis llegides durant l'any anterior.

Pensem que d'aquesta manera *Temps d'Educació* respon a una de les seves principals finalitats, la de divulgar la recerca educativa realitzada en el marc universitari. S'inicia aquesta secció amb tesis presentades a la Facultat de Pedagogia de la Divisió de Ciències de l'Educació i és propòsit del Consell de Redacció obrir-la progressivament a la recerca educativa duta a terme en altres facultats de la nostra universitat i, en un futur que esperem no llunyà, a la que es produeix en altres centres universitaris del nostre entorn cultural, sempre dins l'àmbit de l'educació.

La directora i el Consell de Redacció

13/10/92. González Placer, Fernando: *Las formas históricas de la experiencia: Una lectura de Michel Foucault*. Director: Dr. Jorge Larrosa Bondia.

28/10/92. López Palma, Fernando: *Educación de base en adultos y mercado de trabajo*. Director: Dr. Antoni Petrus Rotger.

19/11/92. Castañer Balcells, Marta: *La comunicació no verbal de l'educador físic: construcció d'un sistema categorial d'observació i anàlisi del comportament cinèsic*. Directora: Dra. M. Teresa Anguera Argilaga.

23/11/92. Romañà Blay, Teresa: *Entorno físico y educación. Hacia una pedagogía del espacio construido por el hombre*. Director: Dr. Alexandre Sanvisens Marfull.

30/11/92. Laffitte Figueras, Rosa M.: *Evaluación del profesorado como medio para el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la práctica docente. Estructura de rendimiento de cuentas y responsabilidad comportamental*. Director: Dr. Vicenç Benedito Antolí.

11/12/92. Alonso Cano, Cristina: *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria*. Directora: Joana M. Sancho Gil.

22/02/93. Royo Sorrosal, Isabel: *Pedagogía y Filosofía Moral. La función ética de la educación según Francisco Giner de los Ríos*. Director: Dr. Buenaventura Delgado Criado.

26/04/93. Puigdellívol Aguadé, Ignasi: *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Director: Dr. César Coll Salvador.

06/05/93. López Calbet, José Antonio: *Valoración fisiológica de la condición física en ciclistas altamente entrenados*. Director: Dr. J.R. Barbany Cairo.

14/05/93. Puig Barata, Núria: *Joves i esport: influència dels processos de socialització en els itineraris esportius de la població infantil*. Director: Dr. M. García Ferrando.

11/06/93. Boix Tomás, Roser: *L'escola rural i la formació permanent del mestre rural. Estudi de les necessitats i propostes de millora per a la formació permanent del professorat rural de la comarca de l'Alt Penedès*. Director: Dr. Vicenç Benedito Antolí.

14/06/93. Aragay Prades, Francesc de Borja: *Estudi per a una nova didàctica del llatí en el currículum secundari*. Director: Dr. Joan Mallart Navarra.

01/09/93. Isus Barado, Sofía: *La inserción académica de los alumnos del curso de orientación universitaria*. Director: Dr. Benito Echevarría Samanes.

07/09/93. Da Silva Negrine, Airton: *Juego y psicomotrocidad*. Directora: Dra. Maria de Borja Solé.

28/10/93. González Sierra, Carlos Enrique: *Elaboración de*

290

un sistema pedagógico a partir del sistema filosófico de Eduardo Nicol. Director: Dr. Octavi Fullat Genís.

04/11/93. Martín García, M. Jesús: *Diseño de un currículum de educación moral para niños y niñas de ocho a diez años.* Director: Dr. Josep M. Puig Rovira.

11/11/93. Ferrer Cerveró, Virginia Rosa: *Pensamiento crítico y formación del profesorado. El impacto del proyecto "Filosofía 6/18" en enseñantes de secundaria: Estudio de caso compartido.* Director: Dr. Vicenç Benedito Antolí.

12/11/93. Ipland García, Jerónima: *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán.* Director: Dr. Conrad Vilanou Torrano.

19/11/93. Portavella Cremades, Ramon: *Crisi contemporània de la Filosofia. Dimensió Educativa.* Director: Dr. Alexandre Sanvisens Marfull.

19/11/93. Salgueiro Caldeira, Ana M.: *La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico.* Directora: Dra. Joana M. Sancho Gil.

24/11/93. Valls Molins, Roser: *Diseño de Programas para la Formación Ética de los Profesionales de la Enfermería.* Director: Dr. Josep M. Puig Rovira.

24/11/93. Arnaus Morral, Remei: *Vida Professional i Acció Pedagògica. A la Recerca de la comprensió d'una Mestra.* Director: Dr. Vicenç Benedito Antolí.

25/11/93. Sánchez Castillo, Laureano: *La Función Tutorial en la EGB.* Directora: Dra. Núria Borrell Felip.

03/12/93. Domènech, Salvador: *Manuel Ainaud i l'obra pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona.* Director: Dr. Alexandre Sanvisens Marfull.

20/12/93. Hernández Vázquez, Francisco Javier: *Valoración de las diferentes dimensiones del equilibrio humano.* Director: Dr. J. Roca Ballasch.

18/01/94. Busto Barcos, M. Carmen: *Logopedia Escolar: Niños con Alteraciones del Lenguaje Oral en Educación Infantil y Primaria.* Director: Dr. Antoni Petrus Rotger.

18/01/94. Capell Boré, Isabel: *Origen y Desarrollo de la Escuela Noral de Alicante en el s. XIX.* Director: Dr. Buenaventura Delgado Criado.

21/01/94. Panchón Iglesias, Carme: *Les Llars Infantils: Una Alternativa als Nens en Risc Social.* Director: Dr. Joan Mateo Andrés.

03/02/94. Olaso Climent, Salvador: *El Joc de Pilota en la Comunitat Valenciana.* Director: Dr. José M. Boquera Oliver.

21/03/94. Zapata, Jhon Jairo: *El Campo Intelectual en la Educación Social.* Director: Dr. Jorge Larrosa Bondia.

23/03/94. Carvajal Santana, Leonardo: *Proceso Histórico de la Educación Venezolana. Educación y Política en la Venezuela Gomecista (1908-1935)*. Director: Dr. Claudio Lozano Seijas.

25/03/94. Font Suñé, Àngel: *La Funció de la Formació i del Desenvolupament a les Organitzacions*. Director: Dr. Francesc Imbernón Muñoz.

19/04/94. Generosi Brauner, Mario Robert: *El Profesorado en los Programas de Iniciación al Baloncesto: Análisis Empírico y Propuesta Pedagógica*. Directora: Dra. Núria Puig Barata.

25/04/94. Blanco Nespereira, Alfonso: *Carga de entrenamiento y competición en fútbol y hockey sobre patines*. Directora: Dra. Natalia Balagué Serre.

24/05/94. Torralba Jordán, Miguel Ángel: *Formación Permanente del Profesorado en Educación Física*. Director: Dr. Vicenç Benedito Antolí.

27/06/94. Lloret Riera, Mario: *Análisis de la Acción de Juego en el Waterpolo durante la Olimpiada de Barcelona-1992*. Director: Dr. J. Hernández Moreno.

26/09/94. Gusi Fuertes, Narcís: *Análisis Secuencial de las Adaptaciones Fisiológicas al Esfuerzo con el Entrenamiento y su Aplicación Práctica*. Directors: Dr. J. Roca Torrent/Dr. J.R. Barbany.

10/10/94. Camerino Foguet, Oleguer: *La Interacció Educativa en l'Activitat Físico-recreativa per la Gent Gran. Una Anàlisi d'integració Metodològica*. Director: Dr. Jaume Trilla Bernet.

13/10/94. Florensa Parés, Joan: *L'ensenyament a Catalunya durant el Trienni Liberal (1820-1823): El Mètode dels Escolapis*. Director: Dr. Josep González Agàpito.

ANTÚNEZ,SERAFÍN: *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-UB / Horsori, 1993. 253 pp.

Afortunadament, cada dia disposem de més textos dedicats a la innovació educativa centrats, majoritàriament, en les situacions d'aula, en la interacció i també en les habilitats i en el desenvolupament professional dels propis professors. Això no obstant, tota aquesta producció no sembla pas gaire equilibrada amb l'edició d'estudis dedicats als aspectes organitzatius de l'activitat educativa, que no són només conseqüència d'aquestes innovacions, sinó que sovint n'esdevenen requisits previs sense els quals moltes innovacions es queden forçosament a mig camí.

D'aquí l'interès del text de Serafín Antúnez que d'una manera planera i alhora rigorosa posa a l'abast del lector les claus per a una autèntica política de gestió i organització per a l'escola i des de l'escola que no oblida temes tan d'actualitat com la gestió autònoma dels centres, la gestió del currículum, la funció directiva o la cultura de les organitzacions, entre d'altres.

BUSQUETS, J.; MOLERO, J.: *L'ensenyament a Palafrugell*. Ajuntament de Palafrugell. Diputació de Girona, 1993.

Els estudis històrics de caràcter local han aconseguit, d'un temps ençà, gran notorietat. L'existència de seccions fixes en algunes de les revistes històriques més significatives bé ho palesa. Per tal de bastir obres de caràcter més general, sempre caldran monografies com la que ara us presentem. Només així es podrà afrontar -en un futur- el repte d'escriure una definitiva i necessària història de la pedagogia catalana.

Aquest llibre -primer de la col·lecció *Quaderns de Palafrugell* i que aparagué amb la llum de tardor de l'any 1993- confirma l'extraordinària riquesa dels arxius municipals -llibres de comptes, actes d'ajuntament, actes de les escoles, llibres d'inspecció, circulars, correspondència, instància, premsa local, etc.-, així com el fèrtil patrimoni d'una tradició educativa que -en el cas que ens ocupa- es remunta a l'època de l'Antic Règim. D'aquesta manera, els autors han incardinat sàviament la història de les diferents institucions pedagògiques palafrugellenques en el marc de la història econòmica i social d'aquesta vila empordanesa.

En efecte, des d'aquells antics mestres de minyons del segle

XVII -retribuïts en part amb diners procedents de la comunitat i administrats pel *Clavari*- fins al període democràtic, desfilen tot un seguit d'episodis que permeten escatir -a petita escala- la incidència de les diverses situacions i instàncies educatives que s'han succeït històricament. Els salaris percebuts pels mestres palafrugellencs des de 1727 fins a 1819, els esforços municipals per a la institució escolar tot i la primacia de les iniciatives particulars, la concurrència de les ordres religioses, la implantació de la gratuïtat a l'educació pública, els retrats dels mestres més rellevants, l'obra cultural de l'artesanat suro-taper, l'empenta republicana, l'experiència del CENU, l'ensulsiada de l'escola franquista, són -entre molts altres- alguns dels esdeveniments que l'amable lector trobarà en aquest excel·lent llibre -magnificament il·lustrat- que, a més, conjumina el rigor científic amb la delectança divulgativa. Tot plegat, forneix un exemple a seguir i a imitar.

CERDÀ MANUEL, R. (Coord.): *De l'avaluació com a «finesse». Un intent de «discriminació subtil» en la pràctica d'un CEP*. CEP de Sagunt, Generalitat Valenciana, 1994.

No és aquesta la primera vegada que donem notícies des d'aquestes mateixes pàgines d'un treball del CEP de Sagunt. En efecte, fa uns mesos ens ocupàrem del seu anterior treball *Projectes i projectes. Cap a la professionalització docent*. Ara ens arriba aquest nou lliurament amb un títol que recorda inequívocament aquell esperit de finor de la tradició pascaliana que ja s'oposava -en ple segle XVII- a l'esperit geomètric cartesià. El treball traspua, doncs, un cert aire post-modern, car en impugnar un dels mestres pensadors de la modernitat (és a dir, l'autor del Discurs del Mètode) acaba jugant la carta d'una avaluació -interpretació, al cap i a la fi- que té molt de finesa. No estranya tampoc que en el subtítol aparegui l'expressió subtil, més encara si considerem que subtilesa és sinònim de la paraula «finor».

L'enginyosa gent de Sagunt aborda, amb l'ajut de la literatura, aquest nou estudi que il·lustra amb cites ben significatives de l'obra de William Boyd *Playa de Brazzaville*. Destaca, però, el seu interès per justificar epistemològicament el treball en qüestió. En aquest sentit, i compromesos en un pensar i repensar col·lectivament la seva pròpia feina, es distancien expressament de la duresa neopositivista (que tot ho redueix a logicisme i empirisme), obrint-se a un pluralisme veritatiu propi -d'altra banda- dels nostres temps. Detectem en el seu intent molt d'esforç per cercar noves vies hermenèutiques que emfasitzen, més enllà de la fredor de les dades i guarismes, la comprensió qualitati-

va dels fets. El gir lingüístic influeix en la tasca dels professionals de l'educació que, en aquest cas, manifesten el seu desig de defugir del «llenguatge abstracte i supraconceptual que és habitual en les publicacions pedagògiques».

Amb aquestes bases -certament un xic agosarades i, fins i tot, iconoclastes- desgranen tot un seguit de punts que agrupen sota dos epígrafs. En el primer -a l'altra banda de l'espill- afronten la impuresa i la imperfecció de les persones (d'aquelles que també treballen als CEP), així com la naturalesa del què, com i qui avalua, tot distanciant-se dels tòpics a l'ús. La segona part -titulada amb el lema d'Hesiode, *Els treballs i els dies*- ens ofereix una panoràmica sobre les diferents activitats desenvolupades en la formació permanent (cursos de formació general, cursos d'assessoria, cursos de col·laboració, etc.), exemplificant així les seves reflexions anteriors.

L'epíleg -a manera d'humil boia per a nedadors- es presenta, amb la modèstia pròpia de la postmodernitat, com un model a retenir i a considerar. L'avaluació ha de ser concreta, centrada i dissenyada pel propi CEP, realitzada amb certes garanties metodològiques i servint d'estímul als participants. Per això també fugen d'utopies, tot i que es comprometen a continuar caminant. Nosaltres també ens comprometem a donar-vos -quan les tinguem- noves notícies sobre les propostes dels amics de Sagunt.

CUESTA ESCUDERO, P.: *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo XXI, 1994.

L'autor -ben conegut en el camp de la historiografia de l'educació- ens ofereix, en aquesta ocasió, una panoràmica de la història escolar centrada cronològicament en un dels moments més fructífers de la cultura hispànica, és a dir, la seva edat d'argent que coincideix, d'altra banda, amb l'emergència de tot un seguit de corrents i línies de pensament que, entre el regeneracionisme i la revolució, proposen allò que la professora Gómez Molleda va identificar com la reforma de l'Espanya contemporània. I no podem oblidar que aquestes ànsies de canvi i de millora recorreran -com hereves del pensament il·lustrat i liberal- a l'extensió de l'escola, un dels grans invents de la modernitat.

Tot i el seu caràcter general -al cap i a la fi, ens trobem davant d'una obra de síntesi, de carreteig de materials acuradament classificats i ordenats-, Cuesta ha tingut l'encert de presentar una Espanya plurinacional, defugint del centralisme i l'uniformisme més o menys a l'ús.

En aquesta ocasió ens ofereix un ampli ventall d'aquelles tendències i tradicions que concorrien, al començament de segle, per imposar els seus respectius models escolars. Efectivament, després d'analitzar la lluita entre l'Església i l'Estat pel control de l'educació -aprofundint en el fenomen de l'anticlericalisme-, l'autor passa revista a les diferents postures i actituds dels diferents grups ideològics, polítics i socials enfront la problemàtica de l'ensenyament primari. Krausistes, institucionistes, catòlics, lliurepensadors, socialistes, anarquistes, republicans, reformistes, tradicionalistes, els diferents moviments nacionalistes d'arreu de l'Estat, confegeixen una trama de possibilitats amb els seus respectius models escolars. L'obra es completa amb un extens apèndix documental, acompanyat per una àmplia bibliografia -tot i que, a voltes, es detecta alguna omissió- i un índex onomàstic que facilita la seva consulta.

DARDER, P.; FRANCH, J.; COLL, C.; PÈLACH, J.: *Grupo clase y Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: ICE-UB/Horsori, 1994.

Aquest llibre, el setzè de la col·lecció «*Cuadernos de Educación*» de la Universitat de Barcelona, reflexiona sobre dues temàtiques molt connectades entre si. D'una banda, el potencial educatiu del grup-classe i, de l'altra, la relació del grup-classe amb el curriculum i el projecte educatiu de centre.

En la primera part fa un examen exhaustiu del grup-classe amb la finalitat d'encaminar l'activitat acadèmica dels docents i del centre. Comença descrivint el seu dinamisme i funcionament, després la seva evolució al llarg d'un curs i durant tota l'escolaritat. Expressa quina és la importància de la comunicació i de les relacions interpersonals en el desenvolupament personal i en la maduració del grup-classe i procedeix, finalment, a parlar de l'organització d'aquesta realitat educativa bàsica.

La segona part de l'exposició s'ocupa del nou plantejament de la reforma i analitza les relacions entre Projecte Educatiu de Centre i Projecte Curricular i de com l'un i l'altre es van concretant gradualment. Ambdós constitueixen la proposta educativa del centre i emmarquen les coordenades en les quals se situa l'acció educativa del grup classe. Es comenta el mateix procés de concreció del curriculum als centres partint de la idea que curriculum i grup-classe són dues realitats que han d'integrar-se perquè les orientacions de la reforma convergeixin en un bon final.

És un llibre fruit de l'experiència, l'estudi i la reflexió dels

seus autors sobre el tema, que pretén orientar els professors en la pràctica docent.

Educación Social. Antología de textos clásicos. Selecció, introduccions i traducció de textos alemanys per Josep M. Quintana Cabanas. Madrid: Narcea, 1994.

Dins la col·lecció «Narcea Sociocultural» -dirigida per Josep Maria Quintana-, s'ha publicat aquest nou volum, de caràcter antològic, que ha estat justament coordinat per aquest mateix professor. La pedagogia social -després de les traduccions al castellà dels clàssics alemanys de la pedagogia social, que gira-ven al voltant de la figura de Paul Natorp, i que foren realitzades al començament de segle per Ortega y Gasset i els seus deixebles- presentava encara una gran buit, sobretot pel que fa al capítol de les seves fonts. Tot i que la pedagogia social és d'actualitat -en especial, des de la implantació d'una diplomatura universitària en Educació Social-, queden encara moltes coses pendents no només pel que fa al seu estatut epistemològic -a voltes identificat, quan no confós, amb el Treball Social tal com assenyala encertadament el professor Quintana en la seva presentació-, sinó tam-bé en tot allò que ateny a la seva gènesi i al seu desenvolupament històric posterior. Certament, la Pedagogia Social marxa paral·lela a l'evolució de la sensibilitat social pròpia de la contemporaneïtat. Vet aquí, doncs, una de les raons que expliquen que Pestalozzi sigui justament el primer autor inclòs en aquesta antologia.

Calia un esperit amatent, familiaritzat amb la tradició pedagògica neo-humanista germànica i dominador de la llengua alemanya, per oferir-nos aquesta estimulant tria que recull les pàgines més palmàries dels pedagogs socials més significatius. La selecció -amb majoria d'autors d'ascendència teutònica, Pestalozzi, Diesterwerg, Kerschensteiner, Krieck, Spranger i Nohl- és completada per escrits de l'incansable jesuïta català Ramon Ruiz i Amado. A més de l'oportunitat de l'edició d'aquesta obra, ressaltem la novetat dels textos escollits, molts d'ells fins ara inèdits a les nostres latituds.

Hom descobrirà en aquestes pàgines aspectes significatius de l'educació social (educació cívica, educació femenina, educació rural, promoció del benestar social, educació popular, etc.), així com d'altres fragments que per la seva singularitat específica posseeixen una rellevància cabdal. En aquest sentit, no podem silenciar que les idees d'alguns dels autors inclosos en aquesta antologia han tingut una influència molt pregona en la història de l'educació alemanya més

recent. En efecte, per exemple, les idees de Diesterweg incidiren sobre la desapareguda República Democràtica Alemanya, mentre que les opinions de Krieck sobre l'educació política nacional configuraren tanmateix el nacional socialisme del Tercer Reich.

Així, doncs, el lector trobarà tot un seguit de consideracions sobre la dimensió pedagògico-social d'institucions com la família, la comunitat, l'Estat, així com una sèrie de reflexions al voltant d'aspectes tals com la joventut, el valor del treball o la necessitat de la moral. Tot plegat -adequadament presentat a través d'unes àmplies notes introductòries a cada autor- configura un llibre de consulta ineludible per a qualsevol interessat en aquesta pedagogia social, en veritat nova, però que compta -tal com confirma aquesta antologia- amb una llarga tradició. El llibre incorpora un eficaç i utilíssim índex onomàstic i temàtic, que en facilita -encara més- la consulta immediata.

GIL, M.C.: *La construcción del espacio en el niño a través de la información táctil.* Madrid: Trotta, 1993.

El propòsit d'aquesta obra és donar a conèixer les principals recerques que s'han dut a terme al llarg dels darrers anys sobre el paper del sentit del tacte en el coneixement del món que ens envolta. Alhora, ens aporta també l'àmplia investigació de l'autor sobre el paper que desenvolupa el sentit del tacte actiu o hàptic en el reconeixement i en la identificació de formes en infants cecs i vidents de Pre-escolar i Primària, a més d'obrir noves vies de recerca per a les persones interessades en el tema.

La primera part d'aquest llibre se centra, doncs, en la presentació dels principals treballs que han girat entorn de la construcció de l'espai mitjançant el tacte. L'autora descriu i analitza minuciosament, des d'una òptica cognitiva, els autors més rellevants d'aquest camp, en què destaquen les obres de Katz, Gibson, Piaget i Brower, entre d'altres.

A la segona part explica detalladament els materials utilitzats, els procediments i les hipòtesis que han guiat la seva recerca. Hem d'esmentar la rigorositat del treball científic en l'anàlisi quantitativa i qualitativa de les dades. Entre les conclusions que presenta cal destacar la següent (pàg. 165): «el sentit del tacte no és un (sentit inferior), tal com ens van ensenyar a classificar-lo, ja que la consideració del sistema hàptic o actiu per a la construcció de la realitat és imprescindible».

GREGORIO TAUMATURGO: *Elogio del Maestro Cristiano. Discurso de agradecimiento a Orígenes*. Introducció, traducció i notes de Marcelo Merino Rodríguez. Madrid: Editorial Ciudad Nueva, 1994.

Ens arriba ara la segona edició d'aquesta obra, apareguda per primera vegada l'any 1990. Els textos patrístics han experimentat, en els darrers temps, una lenta però constant recuperació. No només en castellà, sinó també en català, tal com ho confirma la col·lecció «Clàssics del Cristianisme». Ara bé, l'editorial Ciudad Nueva ha encetat una doble línia editorial. D'una banda, una notabilíssima sèrie de fonts patrístiques que a més d'incorporar la Didaché -ja comentada en aquestes pàgines- acaba de publicar una edició greco-castellana d'*El Pedagog* de Climent d'Alexandria. De l'altra, la biblioteca de patrística -d'un caràcter més divulgatiu, però no menys rigorós- ha llançat al mercat quasi una trentena de títols prou significatius, entre els quals es troba aquest elogi del mestre cristià, text fonamental per conèixer la realitat pedagògica del començament del segle III.

Quan la pedagogia enfila -a tombant de segle- el camí de la post-modernitat (hi ha autors que parlen fins i tot de la post-educació de la post-contemporaneïtat), pot semblar inescaient, i fora de tot interès, qualsevol referència a un text tan llunyà com el que ara ens ocupa. Però creiem que qui així pensi s'equivocarà. En efecte, el discurs d'agraïment a Orígenes, a més d'emfasitzar i confirmar les tesis de Werner Jaeger sobre la síntesi entre el cristianisme i la paideia hel·lenística, palesa la voluntat finalista de la paideia cristiana, és a dir, l'existència d'uns ideals formatius que -després dels vents secularitzadors de la modernitat- es perllonguen fins a època recent. Certament que la paideia cristiana cercava -a més d'una certa assimilació cultural clàssica- l'adquisició d'una sèrie de virtuts -enteses com a perfeccionament humà- encaminades a aconseguir la formació d'un autèntic cristià.

En qualsevol cas, queda demostrada la recepció que fa el cristianisme de la filosofia i de les categories pedagògiques hel·lenístiques. La filosofia és necessària per portar una vida autènticament pietosa. L'estudi filològic del professor Merino referma la utilització pel cristianisme primitiu de la terminologia i el vocabulari educatiu grec. L'elogi constitueix una narració autobiogràfica, a través de la qual coneixem el programa escolar de l'època -dialèctica; ciències naturals, geometria i astronomia principalment; filosofia; sagrades escriptures- que com a objectiu últim té el coneixement de Déu i de les «coses divines».

La filosofia depèn -en darrera instància- de la teologia.

Hem de congratular-nos per gaudir finalment d'una excel·lent edició -si alguna cosa hi manca és potser el text original grec-, amb un valuós estudi introductori i uns magnífics apèndixs (índex de referències bíbliques, índex d'autors, índex temàtic i índex pedagògico-sistemàtic). Tot plegat invita a la lectura d'aquest discurs que, vist des de la nostra perspectiva actual, se'ns revela tanmateix com una veritable història de vida, és a dir, de l'autobiografia d'un deixeble -Gregori Taumaturg- que agraeix al seu mestre Orígenes l'educació rebuda.

HUGUES, M. (ed.): *Perceptions of teaching and learning*. Chevedon: Multilingual Matters, 1994.

Aquest volum tracta de les percepcions de l'ensenyament i de l'aprenentatge que tenen professors, aprenents i pares d'alumnes, en una àmplia varietat de contextos educatius (educació infantil, primària i secundària): són els primers resultats del programa de recerca «*Innovations and Change in Education: the Quality of Teaching and Learning*» a Anglaterra i Escòcia, presentats en un simposi a Stirling l'any 1992.

P. Munn, en el primer capítol, estudia com els que treballen a l'escola infantil perceben l'aprenentatge. I. Plewis i M. Veltman, al segon capítol, contrasten el curriculum concebut per l'administració educativa, el que apliquen els professors a l'aula i el viscut pels alumnes. C. Desforges, M.Huglhes i C.Holden, en tercer lloc, comparen les percepcions de pares i de mestres. S. Harris i J. Rudduck, al quart capítol, estudien les actituds dels aprenents quant a la importància de l'aprenentatge. En el capítol cinquè, R. Mitchell, C.Brumfit i J. Hooper investiguen a les classes de llengua com es fan les activitats metalingüístiques i les percepcions que tenen professors i alumnes de Secundària sobre la contribució del coneixement metalingüístic a l'aprenentatge de la llengua. Finalment, P.Cooper i D. McIntyre aporten el seu parer sobre la necessitat que els docents coneguin millor les estratègies adoptades pels alumnes. Hi ha opcions metodològiques comunes a aquestes recerques de basar-se en entrevistes individuals o per grup dels implicats.

Tot plegat, uns textos molt suggeridors que, tot i constituir unes primeres aportacions que han de ser completades per més estudis, obren una via molt interessant en la recerca educativa.

LARROSA, J.: *Trayectos, Escrituras, Metamorfosis (La idea de Formación en la novela).* Barcelona: PPU, 1994.

En base al cicle de conferències sobre «La novel·la de Formació» que tingué lloc en el mes de maig de 1993 a Barcelona, Jorge Larrosa ens presenta un assaig col·lectiu on invita el lector a modificar la forma de llegir.

Per fer-ho, introdueix els punts clau que caracteritzen la novel·la de formació (viatge, heroi, obertura...) contraposant-los als del manual pedagògic (explicitació, linialitat, finalitat...).

S'inicia el procés amb una reflexió d'M. Morey sobre com s'ha desenvolupat la forma d'escriure moderna. Es tracta de veure com s'ha arribat al desafiament de la pàgina en blanc actual des de la «inspiració divina» medieval. Procés que el caracteritza com a «apropiació del destí». Seguidament, R. Argullol analitza el fet autocatàrtic de l'escriptura de Goethe i conclou que l'autor evita la seva destrucció a través de l'Art.

Ocupa el tercer lloc M. Sigüán, que prenent com a punt de partida la comparació entre l'obra de Goethe i la de Novalis, comprèn la novel·la de formació com a mitjà per mostrar solucions a les convulsions socials.

Tancant el cicle de conferències, J. Larrossa, ens exposa un recorregut a través de les característiques de la novel·la de Handke, que promou un viatge literari al silenci on la capacitat de sorprendre's tingui cabuda.

Per finalitzar, J. Trilla ens aproxima a diferents pedagogies narratives, analitzant el tipus de coneixement sobre el qual es basa i el tipus de narració a través del qual s'expressen.

Per acabar, esmentariem que la seva lectura ens incita a pensar sobre la formació i la narració actuals.

MENDOZA BERJANO, R.; SAGRERA, M.R. I BATISTA FOGUET, J.M.: *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990).* Madrid: CSIC, 1994.

Dins la col·lecció Politeya, dirigida pels professors Salvador Giner i Lluís Moreno, es publica aquesta investigació -dirigida per Ramón Mendoza Berjano- i en la qual ha col·laborat un equip d'investigadors que han tingut cura -a més de la realització de les enquestes dels anys 1986 i 1990- del tractament estadístic de tota la informació recollida. L'obra s'incardina en el marc europeu sobre conductes dels escolars relacionades amb la salut,

la qual cosa permet un estudi pluridisciplinar que garanteix, des dels diferents enfocaments, la visió polièdrica d'un tema que preocupa -per igual- pares, metges i educadors. A més d'explicar l'origen, metodologia i principals conclusions sobre conductes dels escolars relacionades amb la salut -estudiades des de 1986- tant a nivell estatal com continental, s'analitzen teòricament els diversos estils de vida que poden qualificar-se de saludables, emfasitzant-se el paper de l'escola com a àmbit de promoció de la salut.

En els diversos capítols es desgranen diferents aspectes de les conductes escolars relacionades amb la salut: l'alimentació, l'exercici físic, el consum d'alcohol i altres drogues, els accidents i les conductes de risc, la sexualitat, les malalties de transmissió sexual, el tabaquisme dels nostres escolars, etc. I això apel·lant -en general- a les dades estadístiques obtingudes en les consultes de 1986 i 1990. Els últims capítols -vuitè i novè- tenen un sentit concloent en presentar a consideració del públic una visió global dels estils de vida dels escolars -després d'utilitzar la tècnica d'anàlisi de correspondències múltiples-, així com un seguit de conclusions i suggeriments en relació amb la promoció d'estils de vida saludables per als nostres joves. De consulta i lectura obligada per a tots els interessats en l'educació per a la salut dels nostres infants i adolescents.

ZABALA, A. I altres: *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Graó, 1993.

Els continguts d'aprenentatge són classificats en tres categories pels currículums oficials: continguts conceptuals, continguts procedimentals i continguts actitudinals.

Aquest volum, emmarcat dins la col·lecció «*Materiales para la Innovación Educativa*», ofereix una anàlisi dels continguts d'aprenentatge lligats al «saber fer» i fa un estudi de diferents propostes pràctiques sobre com poden ser tractats aquests continguts didàcticament, com incloure'ls a la pràctica educativa i treballar-los sense perdre de vista els continguts conceptuals i actitudinals, ja que només l'articulació d'aquest amb aquells farà possible un aprenentatge amb sentit per a l'alumne, amb significat per a ell.

Sota la coordinació d'Antoni Zabala, diversos autors des del seu àmbit d'especialització intenten donar resposta al conjunt de quaranta-dos continguts procedimentals referents, tots ells, a les àrees de Primària. Estan d'acord a considerar els procediments com uns continguts que cal programar, treballar i avaluar. Justifiquen la seva

importància, destaquen els més significatius i elaboren propostes d'ensenyança-aprenentatge. Es tracta, doncs, d'un treball d'interès per als professionals implicats directament en el tema pel seu caire clarament pràctic.

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. És preferible presentar l'escrit en català i, si pot ser, adjuntant el disket.

4. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors.
   Els llibres es citaran de la següent manera:
   COGNOM/S, Nom: *Títol del llibre* (en cursiva o bé subratllat). Ciutat d'edició: Editorial, any, (col·lecció, si en té).
   Els articles es citaran de la següent manera:
   COGNOM/S, Nom: "Títol de l'article" (entre cometes), a *Revista en la qual està publicat* (en cursiva o bé subratllat). Ciutat d'edició, número de la revista, mes i any de publicació, pp. (pàgines que ocupa l'article).
   En el cas que la bibliografia estigui referenciada en el text, l'any d'edició s'escriurà darrera el nom de l'autor per tal de facilitar la seva localització.

5. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

6. Cal adjuntar algunes dades bio-bibliogràfiques de l'autor (unes 4 línies com a màxim) i l'adreça professional.

7. En un full a part s'adjuntarà un resum de l'article d'un màxim de 15 línies en castellà, anglès i francès, en un sol paràgraf.

8. Per tal de poder ser indexat a diferents Bases de Dades, cal donar uns mots-clau, els quals seran extrets dels descriptors dels Thesaurus Català d'Educació.

9. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

10. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 1 exemplar de la revista.

11. La revista no es farà responsable de les idees i les opinions expressades en els articles.

12. Els treballs s'han d'adreçar a la redaccció de Temps d'Educació (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n, 08028 Barcelona), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

TE, 10

2n. semestre 1993, 310 pàgines

Monografia: *LA DIDÀCTICA A LES ARTS PLÀSTIQUES*
- Presentació. *Marta Balada Monclús*
- L'àrea d'educació artística i la innovació educativa. *Roser Juanola Terradellas*
- Arts plàstiques i metodologia: Descripció d'un model didàctic. *Marta Balada Monclús*
- CREI-Sants: Educació, art i teràpia. *Feliciano Castillo Andrés, Francesc Xavier Escudero Gallego*
- Com entenem l'art? El desenvolupament cognitiu del judici estètic en les persones invidents. *Rosa Gratacós, Fernando Hernandez*
- Valorar-avaluar. *Missún Forrellad Bracons*

Tribuna: *LES NOVES TITULACIONS*
- Presentació. *Joan Mateu Andrés*
- El títol de Mestre: una ocasió perduda. *Joan Perera i Parramon*
- Algunes consideracions sobre el nou pla d'estudis de pedagogia. *Josep Gonzàlez Agàpito*
- La llicenciatura en Pedagogia. Història d'un títol i un títol per a la història. *Jaume Trilla Bernet*
- Llicenciat en Psicopedagogia. Un títol polèmic?. *Sebastián Rodríguez Espinar*
- Sobre la diplomatura en Educació Social de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Miquel Martínez Martín*

Reflexions i recerques
- La Tecnologia de la informació a l'educació: visió crítica d'un talismà del segle XX. *Bridget Somekh*
- El discurs regulatiu a l'aula. El gènere i el discurs regulatiu a la classe de matemàtiques. *Anna Escofet Roig*
- Envers una anàlisi sòcio-semàntica de la pràctica a l'aula. *Emilia Ribeiro-Pedro*
- Planificació universitària i administració pública. Elements conceptuals i antecedents a l'Amèrica Llatina. *Hugo Casanova Cardiel*

Recensions i notes bibliogràfiques

TE, 11

1r. semestre 1994, 347 pàgines

Monografia: *DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DELS DOCENTS*
- Presentació. *Àngel Forner*
- La dimensió personal del canvi: Aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors. *Carlos Marcelo García*
- La investigació-acció, la formació i el desenvolupament professional del professorat. Superar l'hiatus entre la teoria i la pràctica. *Francesc Imbernon*
- Models de desenvolupament professional del professor. *Antonio Latorre Beltrán*
- El desenvolupament professional dels docents des de la perspectiva del professorat. *Àngel Forner (coord.), Imma Dorio, Ramona González, Antonio Latorre*
- Conversa amb Thomas S. Popkewitz. Els ensenyants i la reforma de la formació del professorat als EUA: professionalització i poder. *Virgínia Ferrer, Àngel Forner, Francesc Imbernon, Thomas S. Popkewitz*

Tribuna: *ECONOMIA I EDUCACIÓ. ELEMENTS PER A UN DEBAT EN TEMPS DE CRISI*
- Presentació. *Conrad Vilanou*
- Educació i economia, una articulació complexa. *Hugo Casanova Cardiel*
- Crisi econòmica-crisi educativa. *Lluís Tort i Raventós*
- Descentralització educativa i integració europea. *Francesc Raventós i Santamaria*
- Educadores i educades en la subordinació als sistemes econòmics. *Antonieta Carreño i Caterina Lloret*
- Autonomia econòmica i model d'escola. *Maite Soler Cera*
- El medi ambient i el desenvolupament, l'economia i l'educació. Quina economia i quina educació?. *Pilar Heras i Trias*
- Economia de l'educació. Una disciplina en formació. *Esteve Oroval*
- Opinions al voltant de les relacions entre l'economia i l'educació. *Javier Ventura Blanco*

Reflexions i recerques
- Aproximacions al camp intel·lectual de l'educació. *Mario Díaz V.*
- Idees alternatives sobre alguns conceptes de biologia: "la formiga té pulmons petits", "les cèl·lules de l'elefant són més grans que les del ratolí", "un arbre no és una planta"... *Jordi de Manuel Barrabín*
- La promoció professional del professorat de Secundària a Europa. *Ferran Ferrer*
- Aspectes econòmics de l'evolució del sistema públic d'ensenyament superior a Catalunya. *Esteve Oroval i Jorge Calero*

Recensions i notes bibliogràfiques

Índex

TE, 12

2n. semestre 1994, 334 pàgines

Monografia: *LA LITERATURA INFANTIL I JUVENIL*
- Presentació. *Anna Díaz-Plaja Taboada*
- La literatura infantil i juvenil. Una especulació. *Celia Romea Castro*
- A la recerca del lloc de la literatura infantil i juvenil en el currículum escolar. *Antonio Mendoza Fillola*
- Als éssers humans els encanten les històries. *Gabriel Janer Manila*
- El conte popular català com a eina de transmissió dels valors educatius. *Núria Rajadell Puiggròs*
- Els nens i els clàssics de la literatura. *Rosa Maria Postigo*
- Notes sobre poesia per a infants. *Margarida Prats Ripoll*
- Un cop d'ull als llibres de coneixements infantils i juvenil. *Gemma Pujals Pérez*

Tribuna: *ÈTICA / RELIGIÓ A L'ESCOLA*
- Presentació. *Ramona Valls i Montserrat*
- Però hi ha una antinòmia entre ètica i religió?. *Norbert Bilbeny*
- Comentaris sobre alguns aspectes de la relació «ètica/religió». *Josep M. Puig Rovira*
- Escola, ètica, religió. *Pau López Castellote*
- Reflexions pedagògiques sobre l'educació del comportament. *Antoni Amorós Ustrell*
- Religió o ètica a l'escola pública. *Jordi Serrano Blanquer*

Reflexions i recerques
- L'emprempta de Joan Luís Vives en Comenius. *Buenaventura Delgado*
- Estudiar la guerra per a desaprendre-la. *Anna Bastida*
- Principis i pràctiques d'adequació curricular. *Viola Espínola H.*
- Discursos crítics, pràctiques ètiques. Repensant la funció docent a la universitat. *Remei Arnaus, Núria Pérez de Lara*

Recensions i notes bibliogràfiques

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral.

Nom i cognoms ....

Adreça ....

Tel. .... Població ....

C.P. .... Província ....

Professió ....

Forma de pagament:

- ☐ Domiciliació bancària *(ompliu l'autorització adjunta)*
- ☐ Adjunto xec bancari núm. ....
- ☐ Contrareembossament
- ☐ Facturació. Núm. NIF ....
- ☐ Pagament amb tarja de crèdit ☐ VISA ☐ MASTER CARD

  Data de caducitat ../.. Nº |_|_|_|_| |_|_|_|_| |_|_|_|_| |_|_|_|_|
- ☐ Desitjo subscriure'm a Temps d'Educació per a l'any 1995 (números 13 i 14) al preu de 2.900 ptes. (3.400 ptes. per a l'estranger)

PREUS ESPECIALS PER A SUBSCRIPCIONS DES DEL NÚMERO 1.
Consulteu al telèfon (93) 408 04 64

Enviar la butlleta a: SERVEIS PEDAGÒGICS, S.L. c/ Francesc Tàrrega, 32-34 - 08027 Barcelona

---

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,

els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que **anyalment** els presentarà Serveis Pedagògics, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms ....

Compte corrent/Llibreta núm. C.C.C. (Codi Compte Client): Entitat |_|_|_|_| Oficina |_|_|_|_| DC |_|_| Núm. compte |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

Banc/Caixa ....

Agència num. .... Adreça ....

Població .... C.P. ....

Província ....

Titular de la subscripció ....
(en cas que sigui un altre que el del compte)

Data ....

Signatura

Monografia

Tribuna

Reflexions i recerques:

Recensions, tesis Doctorals
i notes bibliogràfiques

BEST COPY AVAILABLE

TE, 14

Temps d'Educació

Revista de la Divisio de Ciències de l'Educació

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Margarida Cambra Giné
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Universitat de Barcelona

2n semestre 1995
Núm. 14

Recerca etnogràfica

La renovació pedagògica. Un debat d'actualitat

BEST COPY AVAILABLE

310

TE 14

Consell editorial

Directora

Consell de Redacció

Coordinació Tècnica

Correcció Textos

Edita

Subscripcions

Temps d'Educació

BEST COPY AVAILABLE

Temps d'Educació

Revista
de la Divisió
de Ciències
de l'Educació

Universitat
de Barcelona

2n semestre 1995
Núm. 14

Recerca etnogràfica

La renovació
pedagògica.
Un debat d'actualitat

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

312

© Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Producció: Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics, S.L.
Disseny coberta: Ferran Cartes
Dipòsit Legal: B- 6986-1992
Fotocomposició i muntatge: Winihard Gràfics
Impressió: Imprimeix, SCCL
Tiratge: 1000 exemplars

313

ÍNDEX

Monografia: RECERCA ETNOGRÀFICA, 5

Presentació, 7
Delio del Rincón

Etnografia i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses, 11
Rafael A. Pulido

El compromís ètic en la investigació etnogràfica, 33
Remei Arnaus, José Contreras

Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica, 61
Xavier Gil, Eduardo García, Gregorio Rodríguez

Decisions al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic, 83
Remei Arnaus

Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa, 107
Peter Woods

Cultura de la docència, 133
Jacobo Ramos, Sergio Raúl García

L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos, 149
Amparo Tusón

Bibliografia General sobre investigació etnogràfica en educació, 163
Antonio Latorre

Tribuna: LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA. UN DEBAT D'ACTUALITAT, 169

Unes reflexions de presentació, 171
Francesc Imbernón

Aproximació a la renovació pedagògica, 175
Joan Domènech

Renovació pedagògica i territori, 185
Antoni Tort

314

Les revistes i la renovació pedagògica, 195
Jaume Carbonell

Renovació pedagògica i formació permanent, 201
Carme Amorós, Jordi Baldrich, Salvador Carrasco

Els pares i la renovació pedagògica, 211
Xavier Fusté

Cronologia sobre la renovació pedagògica (1898-1980), 215
Jordi Monés i Pujol Busquets

Reflexions i recerques, 223

Pedagogia universitària i qualitat de l'ensenyament, 225
Vicenç Benedito

La materialització de la natura a la raó moderna, 253
Hans Lindahl

Millora de la qualitat d'ensenyament: un estudi sobre el clima d'aprenentatge, 271
Àngel Forner

L'educació social segons Letamendi, 293
Alexandre Sanvisens

Recensions, tesis doctorals i notes bibliogràfiques, 315

315

Monografia:

RECERCA ETNOGRÀFICA

Coordinador: Delio del Rincón i Igea

Presentació

Delio del Rincón i Igea *

Com és sabut, l'Etnografia és una modalitat d'investigació en Ciències Socials. Enriquida amb aportacions de disciplines afins com poden ser l'Antropologia Cultural i l'Educativa, la Sociologia Qualitativa i la Psicologia Social, s'inscriu en la família de la investigació interpretativa/qualitativa. La proliferació d'investigacions etnogràfiques en l'àmbit educatiu justifica la necessitat d'un tractament monogràfic del tema per caracteritzar millor aquesta modalitat d'inves-tigació i aprofitar al màxim les possibilitats que realment pot oferir.

Els dos primers articles que obren la monografia exploren aspectes essencials que sempre hauria de tenir present aquell que emprengui una investigació etnogràfica. D'una banda, l'article de Rafael Pulido aborda les relacions entre l'etnografia i la investigació educativa en un intent de clarificar certes confusions que sovint apareixen entre educadors i investigadors sobre què és l'etnografia i en què consisteix etnografiar processos educatius. De l'altra, si tenim en compte la intensa implicació de l'etnògraf per penetrar la vida dels participants tot cercant les interpretacions i els significats que atribueixen a la cultura en la qual estan immersos, és obligat plantejar-se les consideracions que ofereixen Remei Arnaus i José Contreras en el seu article. El contingut i l'estil d'ambdós treballs són alhora tan atrevits i engrescadors que constitueixen un repte saludable.

Aquest objectiu de reconstruir la cultura requereix cercar informació, analitzar-la i redactar l'informe d'investigació. Tot i ser conscients que tots tres processos estan íntimament vinculats, donat que un altre article en aquesta mateixa monografia ja farà referència a tècniques com l'entrevista i els qüestionaris, per raons d'espai i amb la finalitat de no reiterar temes que ja es poden trobar amb més facilitat a la literatura existent, hem sol·licitat a Javier Gil, Eduardo García i Gregorio Rodríguez, un article exclusivament centrat en

* Professor titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Divisió de CCEE de la Universitat de Barcelona.
Ha publicat en col·laboració *Investigación educativa*, Barcelona, Labor 1992 i *Tècniques d'investigació en Ciències Socials*, Madrid, Dykinson 1995.
Adreça Professional: Departament MIDE, Divisió de CCEE, Universitat de Barcelona. Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona. Tel. 440 92 00, ext. 3358. Fax 334 91 93.

l'anàlisi de dades i a Remei Arnaus un altre sobre la construcció de l'informe etnogràfic. Els primers autors han sistematitzat els components de l'anàlisi en una síntesi rigorosa tot oferint a més una visió nova i creativa d'una qüestió essencial: l'aplicació a l'anàlisi dels recursos informàtics. Quant a l'informe, l'autora esmentada aporta una visió vivencial a partir de l'experiència viscuda i del coneixement elaborat en una recerca etnogràfica.

També presentem tres aportacions que reflecteixen la incidència de l'etnografia en àmbits de la investigació educativa com són *la cultura de la docència i la interacció comunicativa* a l'aula. Com és sabut, l'etnografia pot facilitar l'observació i l'anàlisi de la pràctica educativa actuant com a nexe d'unió entre teoria i pràctica, i com a catalitzador d'una formació reflexiva i autocrítica amb freqüents derivacions cap a la millora de la docència. Des d'aquestes coordenades, Peter Woods descriu les raons per les quals l'*etnografia interaccionista* continua sent rellevant i ofereix suggeriments, en part com a fruit de la dilatada experiència acumulada en el marc d'un programa propi d'investigació etnogràfica. Creiem que les seves directrius constitueixen un avanç significatiu per al desenvolupament professional del professorat. En la mateixa línia, els professors Sergio R. García i Jacobo Ramos han elaborat un article basat en un Seminari recent que Andy Hargreaves impartí a Barcelona, abordant aspectes metodològics en la investigació de la cultura de la docència i donant un renovat impuls als processos d'interacció i negociació entre els estaments implicats en el context escolar. Per últim, d'una manera molt acurada i rigorosa, Amparo Tusón, conjugant la seva àmplia formació com a lingüista i antropòloga, tracta els fets o esdeveniments comunicatius en els escenaris de l'escola i l'aula des de la perspectiva de l'*etnografia de la comunicació*.

Al mateix temps ens ha semblat que el lector interessat a aprofundir més agrairà una bibliografia general comentada sobre investigació etnogràfica en educació. Aquesta tasca ha estat encomanada a Antonio Latorre, gran coneixedor del tema, qui ha sabut trobar el comentari adient que servirà de guia en la difícil empresa de seleccionar la literatura més ajustada als interessos i a les necessitats de cada professional.

Esperem que les aportacions presentades puguin ser d'utilitat per a una gran varietat de projectes etnogràfics que podríem situar al llarg d'un continu que s'estendria des de les polaritats de la *macro-etnografia*, més vinculada a sistemes educatius a nivell estatal amb múltiples comunitats i institucions educatives, fins a la *microetnografia*, que s'ocupa d'aspectes més concrets en el si d'una institució o situació educativa. Creiem que també poden ajudar a les etnografies més *comprensives*, centrades en el descobriment de la cultura global, l'estil de vida complert d'un col·lectiu, grup o co-

munitat, a les etnografies amb una orientació *temàtica*, caracteritzades per un àmbit d'investigació reduït a un o més aspectes parcials d'una cultura educativa, i a aquelles etnografies guiades per *hipòtesis* prèviament formulades que orienten la selecció inicial del projecte i la informació necessària.

Tant de bo que els treballs presentats tinguin un bon acolliment entre els professionals de l'Educació i que afavoreixin, si més no, un petit avanç en les aportacions d'aquesta modalitat d'investigació educativa tan prometedora.

319

Temps d'Educació, 14 2n semestre, 1995

Etnografia i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses

Rafael A. Pulido Moyano*

Introducció

Fa sis anys em van encarregar un capítol que havia de tractar d'un debat sobre l'etnografia en la investigació educativa (Pulido 1990). El vaig escriure com si narrés un enfrontament esportiu, i reflectia un dóna-me'n que te'n donaré sobre les possibilitats de desenvolupament teòric que ofereix la investigació etnogràfica. Aquell debat, personificat per Peter Woods i Martyn Hammersley, semblava de tipus metodològic, però al final del capítol apareixia com un debat metateòric en què era més important esbrinar què s'entenia per «desenvolupament teòric» que qualsevol discussió sobre mètodes i tècniques. Avui penso que s'hi amagaven qüestions epistemològiques i de política acadèmica, les mateixes que sorgeixen davant meu ara que, gràcies a una altra invitació, parlaré de les relacions entre una manera de concebre, fer i orientar la investigació sobre la realitat social (l'etnografia) i l'estudi d'un conjunt ampli i complex de fenòmens implicats en la construcció d'aquesta realitat social (la investigació educativa).

Com a estudiant de pedagogia vaig presenciar una etapa de forta expansió de les concepcions qualitatives en la investigació educativa al nostre entorn. Recordo que el fet de tenir al davant departaments escindits per aquest motiu no facilitava el camí universitari

* Rafael A. Pulido Moyano va néixer a Còrdova el 1967. Ha fet els seus estudis de llicenciatura en Pedagogia i el doctorat en Antropologia Social i Cultural a la Universitat de Granada. És autor de més de trenta publicacions i presentacions a revistes i congressos nacionals i internacionals, entre les quals destaca el llibre *Antropología de la Educación* (1994 Madrid. Eudema). Ha estat investigador visitant a les universitats de Londres (Gran Bretanya) i Stanford (EUA). Membre del grup d'investigació Laboratorio de Antropología i de la xarxa Europea Med-Campus Migraciones y Educación, les seves àrees d'estudi principals són l'educació multicultural i les relacions entre cognició i societat. Actualment està redactant la seva tesi doctoral, titulada *'Extranjeros' en la mente de los niños. Una etnografía de la construcción conceptual de la alteridad*.

Adreça professional: Laboratorio de Antropología. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. 18071 Granada

dels estudiants, especialment si et posicionaves o eres posicionat. Aleshores em vaig adherir a aquells que fomentaven la renovació de la investigació educativa perquè vaig tenir la impressió que els plantejaments quantitatius, quasi experimentals i positivistes tradicionals, s'havien desgastat —per emprar un terme suau. Per a Martínez (1990:11) no es tractava d'una simple impressió personal perquè ell ja ho havia constatat sobradament, i per això va pensar que era interessant «acollir, amb modèstia intel·lectual però amb convicció, els coneixements etnogràfics». Aquest honest reconeixement va ser expressat per algú que molt probablement va intuir la complexitat de la pràctica etnogràfica i va captar una idea fonamental en relació amb la varietat —de vegades confusa— dels estudis etnogràfics en l'educació, és a dir, la idea que «la més important conceptualització que ha de guiar aquesta varietat d'estudis és la conceptualització de l'escola com un agent de transmissió cultural i un àmbit de construcció permanent de la cultura que imparteix» (Martínez 1990:16). Com veurem més endavant, aquesta idea és fonamental perquè la seva acceptació pot predisposar al reconeixement que hi ha una perspectiva antropològica potencial subjacent a tots els estudis etnogràfics en educació.

Avui ratifico la meva adhesió a aquells que van intentar —i intenten— combatre l'estretor d'aquesta investigació pedagògica tradicional introduint les concepcions qualitativo-interpretatives. Per això val la pena de dedicar temps a l'(auto)crítica a alguns de nosaltres, concretament a aquells que han enarborat la bandera de l'etnografia sense haver entès prou bé en què consisteix fer etnografia i a aquells que potser han ofert una imatge una mica distorsionada de les relacions entre l'etnografia i la investigació educativa. Per fer aquesta (auto)crítica he hagut de dedicar alguns anys a l'antropologia social i cultural, i començar a conèixer —i continuo fent-ho— les teories sobre la cultura i la pràctica etnogràfica. Vull dir que ja he recorregut algunes etapes del camí que separa *la ciència de l'educació de la ciència de la cultura*, molt poques, és ben cert, però suficients per intuir que aquest camí també pot servir d'unió, i per valorar els autèntics treballs etnogràfics en educació, amb l'esperança que no es converteixin en una espècie d'innovació que tingui la mateixa sort de tantes altres innovacions educatives. Em refereixo a aquest procés pel qual «les noves idees en educació, tot i trobar una forta oposició inicial, arriba un moment que broten sobre l'escena educativa, només perquè l'impacte sigui dissipat ràpidament per un entusiasme asfixiant unit a una comprensió incompleta, de manera que al final l'*establishment* en si roman en gran mesura (si bé no del tot) inalterat» (Wolcott 1982:88).

No és casual l'elecció de la cita anterior. Utilitzaré la posició de Wolcott com a punt de referència al llarg de tot l'article amb l'objectiu de mostrar algunes de les confusions que hi ha actualment entre

educadors i investigadors de l'educació del nostre entorn sobre què és l'etnografia i en què consisteix etnografiar els processos educatius. Alguns dels arguments emprats al·ludeixen a qüestions sobre el procés d'investigació, però aquest no és un article sobre metodologia, sinó més aviat sobre algunes inèrcies institucionals i intel·lectuals que contribueixen a perpetuar un cert aïllament de les ciències de l'educació dins de les ciències socials.

L'etnografia és alguna cosa més que un conjunt de tècniques...

Meriman ha assenyalat que «el terme etnografia ha estat emprat de manera intercanviable amb els de treball de camp, estudi de casos, investigació qualitativa, etc.» (1988:23), i Lutz ha advertit que aplicar el terme *etnografia* a estudis molt diversos que utilitzen un nombre determinat de mètodes i de tècniques etnogràfiques sense ajustar-se a les regles de l'etnografia i sense donar per resultat una etnografia, «és contraproduent per a l'etnografia com a metodologia i per a la investigació educativa que l'etnografia podria produir» (1986:107). Es tracta d'una preocupació justificada, perquè l'etiqueta *etnografia* s'ha estès de tal manera i sobre estudis educatius tan diversos, pel que fa a la concepció, l'execució i l'orientació final, que molt probablement el significat del mateix terme s'ha desvirtuat a molts llocs i ha passat a engrossir la llarga llista de paraules de moda en les ciències socials, l'ús indiscriminat de les quals acaba tornant-les buides.

Molts pensen que fan etnografia perquè utilitzen tècniques tradicionalment emprades pels etnògrafs-antropòlegs quan «en tot cas, usar aquestes tècniques no produeix necessàriament una etnografia en el segon sentit de la paraula [etnografia com a informe final d'investigació]. Una etnografia és una interpretació sòcio-cultural de les dades» (Meriman 1988:23). Aquesta darrera observació és decisiva, ja que l'orientació de la investigació etnogràfica cap a una contextualització sòcio-cultural és una de les regles referides per Lutz. De fet, la necessitat de contextualitzar des d'un punt de vista sòcio-cultural el procés educatiu va ser una de les quatre idees centrals que van organitzar les discussions entre antropòlegs i educadors, cap a l'any 1954, quan George Spindler va reunir uns i altres en la famosa Conferència de Stanford, en la qual es van gestar les bases del que en les últimes quatre dècades es coneix per antropologia de l'educació (García Castaño i Pulido 1994a).

Per començar a aclarir què distingeix una etnografia d'un altre tipus d'estudis, proposaria la lectura del paràgraf següent a tots els investigadors educatius que s'hi apropen, sobretot abans de posar qualificatius als treballs que fan:

> «La interpretació cultural no és un «requisit», és l'essència de l'esforç etnogràfic. Quan l'interès per la interpretació no es fa evident en l'informe d'un observador, aleshores l'informe *no* és etnogràfic, malgrat que sigui adequat, sensible, complet o profund. I la seva «etnograficitat» no augmenta simplement fent notar que l'investigador va manllevar algunes de les tècniques de camp emprades pels etnògrafs, que va passar llargues hores al lloc de camp, que va proporcionar una descripció acuradament detallada, que va mantenir un nivell alt de compenetració o que va arribar a fer una profunda apreciació d'algun grup aliè de persones per la resolució dels seus problemes humans.
>
> En els darrers anys ha estat descoratjador veure que els investigadors educatius atribueixen potencialment l'etiqueta «etnografia» a qualsevol intent d'investigació descriptiva. La posició que aquest autor sosté fermament i que ha establert sovint és que aquesta etiqueta s'hauria de reservar per als esforços descriptius que tenen clarament una intenció etnogràfica. Hi ha altres termes per referir-se al treball que no té una intenció d'aquest tipus, i hem d'anar en compte a l'hora de seleccionar un terme «genèric» i ampli o un altre que reflecteixi amb precisió un enfocament o una estratègia d'investigació particular d'entre termes com investigació en el lloc, investigació naturalista, estudi d'observació participant, estudi d'observació no participant, investigació descriptiva, estudi de cas o estudi de camp» (Wolcott 1993:130-131).

...i alguna cosa més que un mètode

Quan Hammersley i Atkinson diuen que «a diferència dels autors d'aquests altres textos [sobre metodologia etnogràfica], no pretenem dir que tinguem l'accés privilegiat a la naturalesa de l'etnografia» (1994:253), ben segur que inclouen, entre aquests altres autors, Wolcott, que no esmenten a cap part del llibre. Això no sorprèn si tenim en compte les diferències profundes —potser insalvables— que hi ha entre Wolcott (i amb ell una bona part dels etnògrafs de l'educació a Amèrica del Nord) i Hammersley i Atkinson (i, altres exponents de la tradició etnogràfica britànica en investigació educativa). Per a aquests darrers, l'etnografia és *simplement* un mètode, alguna cosa que Wolcott consideraria un reduccionisme, sobretot si, com a tal mètode, és posat a la mateixa altura que l'experiment i l'enquesta, com fan Hammersley i Atkinson (1994:257). No es pot

oblidar que Hammersley ha reconegut que als EUA la disciplina que ha tingut més influència en la investigació educativa, a part de la psicologia, ha estat l'antropologia cultural (Hammersley 1986:11), tot i que no sembla estar molt interessat pel treball de l'antropologia de l'educació americana.

Les «crítiques» a Wolcott han sorgit —sorprenentment— fins i tot al nostre entorn geogràfic. En un article sobre objectivitat i valoració en la investigació educativa, Angulo (1992) exposa dos exemples —idealisme i realisme— que, al seu parer, contradiuen (directament o indirectament) la necessitat de recórrer a un marc de pertinença científica per a la investigació interpretativa. Angulo il·lustra la posició realista amb un paràgraf de Woltcott i tot seguit afirma que per a aquest autor «hi ha una realitat *fora* que, pel fet de ser tan independent de la ment de l'investigador (i fins i tot dels subjectes que hi són inclosos), és possible confeccionar-ne un retrat o una reproducció fidel» (1992:106). I continua d'aquesta manera les seves deduccions sobre la posició de Wolcott:

> «La qualitat del retrat, o de la reproducció, es mesuraria quant a la correspondència de l'informe etnogràfic respecte a l'ambient sobre el qual s'ha fet. Tot això implica que l'investigador pot portar a terme el seu treball sense ser pertorbat excessivament per teories o valors implícits. L'etnògraf descriu empíricament, com qui enumera, una realitat externa, però no la interpreta» (ibid.).

Amb el terreny preparat d'aquesta manera, l'autor es llança a la reprimenda:

> «Tanmateix, Wolcott oblida que l'anàlisi etnogràfica implica una profunda relació amb la informació que obté, primer perquè les dades no estan allà fora per ser recollides, sinó que, per dir-ho així, han de ser «negociades» interactivament i personalment amb els informadors, i al seu torn cada informador «informa» interpretativament sobre la seva realitat; segon, perquè les dades, s'han d'estrènyer a preguntes, interrogar-les, desxifrar la seva significació, interpretar-les, les dades no parlen per si mateixes. Tot això implica que el treball etnogràfic és alguna cosa més que una simple descripció, alguna cosa més que la confecció d'un retrat (...). L'investigador interpretatiu (o etnògraf) no pot (ni ha de fer-ho) prescindir d'una elaboració reflexiva, d'una interpretació de la realitat que estudia» (Angulo, 1992:106-107).

Angulo aquí no dóna mostres d'aquella modèstia intel·lectual a la qual he al·ludit a la introducció. Criticar Harry Wolcott pel fet d'oblidar que tota etnografia és alguna cosa més que una descripció, per no adonar-se que implica una interpretació de la realitat, com a mínim hauria de produir rubor. La perplexitat que un sent en llegir aquestes «crítiques» es dilueix quan es pren en consideració el fet que Angulo ha malinterpretat completament les paraules de Wolcott, possiblement perquè desconeixia el context teòric antro-pològic que dóna sentit a l'exemple que Wolcott va utilitzar en parlar de la «validesa d'una etnografia». Aquestes malinterpretacions, aques-

tes concepcions esbiaixades a causa de la mancança de contextualització teòrica unes vegades, de prejudicis de tota mena unes altres, poden tenir conseqüències molt negatives, per exemple, perquè obstaculitzen un possible intercanvi posterior entre perspectives teòriques i metodològiques diferents en el camp de l'etnografia educativa. Sovint descartem per endavant i amb facilitat opcions intel·lectuals de tota mena potencialment útils, i amb més facilitat encara les desqualifiquem després d'una breu ullada. Molta part d'això ha existit i existeix avui en la nostra importació d'enfocaments teòrics i metodològics amb què pretenem canviar el panorama de la investigació educativa en particular i de les ciències en general.

L'etnografia educativa no és només una avaluació qualitativa de l'escola

Un dels grans malentesos sobre l'etnografia de l'educació és la creença que es tracta *només* d'estudis d'avaluació qualitativa de l'escola. Com a exemple de la confusió utilitzaré les idees que Torres (1988) va exposar en el pròleg a l'edició en castellà de l'obra de Goetz i LeCompte titulada *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Hauria estat molt més fàcil criticar les visions sobre l'etnografia d'altres autors que són gairebé esperpèntiques, però vull emprar les idees de Torres perquè prologuen un llibre que, sens dubte, va marcar un punt decisiu en el panorama de la renovació metodològica en les ciències de l'educació del nostre entorn. Torres comença assenyalant el següent:

> «Es al final de la decada dels setanta i durant els anys que han transcorregut dels vuitanta que es multiplica progressivament la utilització de les etnografies i dels dissenys qualitatius en general, tant en les investigacions educatives com en altres de més sociològiques o antropològiques. El seu espai geogràfic es troba, tanmateix, més limitat, fonamentalment a Gran Bretanya, Estats Units i Austràlia» (1988:11).

Tenint en compte els autors que posteriorment són esmentats per Torres (especialment, Erickson, Everhart, Kuckhohn i Wolcott), i sobretot les notes històriques que conté el llibre de Goetz i LeCompte (1988), sorprèn que Torres no sabés que en investigació educativa l'ús de l'etnografia és bastant anterior al final dels anys setanta i, cosa encara més greu, que no sabés que en investigació antropològica l'etnografia constitueix la manera fonamental de conduir estudis des de fa set dècades. Però aquest detall, sempre disculpable, no és el que ens interessa aquí. Hi ha un argument central

325

en aquest pròleg que sí que és fonamental. Torres comença a pronunciar-se sobre aquest argument d'aquesta manera:

«Circumscrivint-nos a l'àmbit escolar, l'objecte de l'etnografia educativa se centra a descobrir el que allà s'esdevé quotidianament a base d'aportar dades significatives, de la manera més descriptiva possible, per després interpretar-les i poder comprendre i intervenir més adequadament en aquest ninxol ecològic que són les aules» (p. 14).

L'autor ha assumit que l'etnografia educativa està orientada cap a la intervenció, idea que exposa diverses vegades i amb total claredat a la resta del pròleg:

«Les etnografies no han de quedar-se exclusivament en una dimensió descriptiva, sinó que, com a modalitat d'investigació educativa que són, han de coadjuvar també a suggerir alternatives, teòriques i pràctiques, que comportin una intervenció pedagògica millor» (p. 17).

«Això és consubstancial a més a més amb les finalitats de l'etnografia, servir a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge i al perfeccionament del professorat implicat» (p. 18).

«La investigació educativa de caràcter etnogràfic, ateses les diferències que presenta davant l'anomenada «investigació bàsica» (més preocupada per les dimensions teòriques que per l'acció pràctica), té també una clara connexió amb l'avaluació, en la mesura que ambdues tenen per objectiu proporcionar un coneixement més rellevant de la realitat escolar, detectar-ne les deficiències i ajudar els professors a prendre decisions, d'una manera reflexiva, que afavoreixin la correcció d'aquestes disfuncions» (p. 19).

«La comunitat en general, i els polítics i les administracions en particular, han de disposar de diagnòstics precisos, capaços de detectar els veritables problemes i necessitats del sistema educatiu perquè sigui més factible prendre les decisions adequades que puguin contribuir a pal·liar aquestes deficiències. Una política educativa capaç de contribuir a un continu perfeccionament del sistema escolar i d'estimular la innovació necessita abans una informació diagnòstica adequada. Penso que la investigació etnogràfica és un dels camins que poden fer possible l'arribada a un port semblant» (p. 20).

Aquest és un exemple clar de comprensió parcial o esbiaixada dels fonaments, les pràctiques i els interessos de l'etnografia de l'educació. Els etnògrafs de l'educació no persegueixen *sempre* valorar, diagnosticar o pronosticar l'evolució de les situacions que estudien. És més, això només ho fan en casos molt comptats, generalment quan no tenen altre remei que fer investigació per contracte com a avaluadors. I com va assenyalar Spindler,

«l'estil pseudoetnogràfic (ràpid i brut) que tendeix a emergir quan es posa tot l'èmfasi en l'avaluació i a fer aquesta avaluació ràpidament, com succeeix en una determinada investigació per contracte, és antiètic respecte a les estratègies bàsiques de l'antropoetnografia. Eventualment tindrà conseqüències destructives tant per a educa-

dors com per a antropòlegs interessats a comprendre els processos educatius en profunditat» (1982: 17).

Malgrat les advertències del seu mestre Spindler, Wolcott ha fet avaluacions etnogràfiques per contracte i és una mica menys catastrofista respecte a això:

«El títol "avaluador etnogràfic" va ser de gran utilitat per a una nova casta d'autoproclamats experts, preparats per assumir tasques en projectes o feina en l'àmbit de districte. Encara que el treball de l'avaluador etnogràfic no sigui satisfactòriament etnogràfic per a un vell purista com jo, que insisteix en la interpretació cultural abans que en les tècniques de treball de camp com a criteri per fer etnografia, aquestes persones estan ajudant, tanmateix, a fomentar i a demostrar la utilitat de la investigació descriptiva en la valoració dels esforços i resultats educatius» (1984: 178).

Val més això que res, pensaria aquest «vell purista» per al qual els etnògrafs tradicionalment han intentat d'evitar fer judicis, tot i que en reconeix la dificultat:

«En investigació escolar això no és gens fàcil, ja sigui professionalment o personalment. La majoria dels que fem etnografia en marcs educatius hem ocupat altres rols dins de l'educació; tots hem passat molts anys a les escoles. "Sabem" de què van i què ens hi va. Coneixem el marc escolar tan bé que, sense adonar-nos-en, esdevenim els nostres millors informadors» (id.: 179).

Descrivint la seva experiència com a «avaluador a desgrat seu», Wolcott va voler «fer el cor fort» i va oferir una recepta de consolació:

«Per als etnògrafs que prefereixin ajudar els educadors a entendre millor *com són les coses* però que troben que les seves oportunitats en educació es limiten a tasques en l'avaluació etnogràfica orientada a *com haurien de ser les coses*, un remei pràctic pot consistir en un compromís avaluador que anomenaré "etnògrafs *sans* etnografia". Acceptar rols com a etnògrafs *sans* etnografia els permetria exercitar la seva pràctica tradicional de descriure i interpretar més que de jutjar, i d'atendre contextos amplis més que elements aïllats. A canvi hauran de reconèixer que no són lliures per donar-se de ple al luxe professional de conduir estudis etnogràfics de cap a peus» (id.: 180).

És a dir, tot i que «són considerables les dificultats per incorporar intacte el model etnogràfic convencional d'investigació al procés d'investigació avaluativa (...), no són insuperables» (Knapp 1986: 196). En tot cas, ha de quedar molt clar que etnografiar els processos educatius no es redueix de cap manera a fer-ne estudis avaluatius. Quan aquest és el cas, l'estudi en qüestió cristal·litza en un informe que sol ser accessible a audiències no especialitzades i, segurament, que posa poc o gens èmfasi en recomanacions o propostes específiques que cal seguir, de manera que podríem dir que l'avaluació etnogràfica seria una avaluació *democràtica*, enfront de la *burocràcia* i l'*autocràcia*, seguint la classificació política dels estudis avaluadors en educació que proposa MacDonald (1993).

BEST COPY AVAILABLE

L'etnografia és descripció «densa» i interpretació cultural guiada per la teoria antropològica...

Com va indicar Geertz (1987), el que defineix l'empresa etnogràfica no és establir relacions en el camp, seleccionar informadors, transcriure textos, traçar genealogies i mapes, portar un diari, ni qualsevol altra tècnica, sinó «un cert tipus d'esforç intel·lectual: una especulació elaborada en termes de «descripció densa», per emprar el concepte de Gilbert Ryle» (p. 21). Vull il·lustrar aquest tipus de descripció amb un petit exemple extret de la meva investigació:

«Aquell dia vaig acompanyar en Jesús [director del col·legi], a petició seva, en un dels passejos pel pati. Mentre m'explicava que no li agradava parlar de «tocar-me guàrdia» per les connotacions castrenses de l'expressió, un alumne va venir cap a nosaltres corrent espaordit, i va dir «senyor Jesús, a un nen li han donat un cop de pilota als pebrots». Aquesta paraula tan peculiar no va provocar en Jesús cap altra reacció que un lacònic: «És un mal lloc, però què hi farem!» Ens vam acostar al lloc dels fets, on el lesionat jeia en una manta de braços, els dels set o vuit companys solidaris que el portaven com si fos un torero ferit. En Jesús va treure importància a l'accident i va manar als infermers improvisats que anessin cap a les files que començaven a formar-se, perquè el cop de pilota havia coincidit amb la sirena que marca el final de l'esbarjo. Una vegada vaig presenciar un accident d'aquest tipus a l'aula de pre-tecnologia, mentre ajudava un alumne a barrejar el verd i el groc per pintar un vaixell. De sobte, ens va sorprendre una veu poderosa: «Mestre, mestre, que l'Estela s'ha ennuegat amb una cosa i es morirà si no respira!» (amb una gran dosi de dramatisme). Llavors, tots van interrompre els treballs manuals. Mirant-se els uns als altres, en pocs segons gairebé tots havien començat noves accions. Un va començar a córrer cap a la porta, però el mestre el va frenar:

Mestre: – On vas?

Adrià: – A buscar un vas d'aigua per a l'Estela.

Mestre: – Asseu-te.

Però no es va asseure sinó que va deixar els pinzells i les aquarel·les i va anar ràpidament cap a on l'Estela es recuperava d'un tros de galeta que li havia passat «pel camí vell». Uns altres dos ja estaven coordinant les quatre mans donant cops a l'esquena de l'Estela, mentre feien ganyotes —per al gaudi d'uns quants— com si l'agredissin en comptes d'intentar que recuperés la respiració. Això ja havia passat, perquè dues companyes de l'Estela, que, a la gatzoneta, li miraven la cara, van advertir que no calien més cops. Als primers instants el mestre no va interferir en les accions dels alumnes, fins que l'Estela el va buscar amb la mirada i ell, molt més tranquil que els seus alumnes, li va posar la mà a l'espatlla i li va preguntar:

Mestre: – Estàs bé?

328

Estela: —Sí, sí, ja m'ha passat.

Adrià: —Vaig a buscar l'aigua...

Mestre: —Vés a seure, Adrià.

Adrià: —D'acord, d'acord [i quan es va girar degué fer una ganyota que no vaig poder veure, perquè va provocar el riure contingut d'uns altres tres].

La majoria dels alumnes van aprofitar els tres o quatre minuts d'interrupció per descansar una mica (...). Tots abandonaren les taules de treball per anar a veure l'Estela. (...) Sembla que un determinat tipus de situacions convida els alumnes a magnificar-les, a presentar-les com a tragèdies, espectacles o meravelles. Alguns exemples d'aquestes situacions són el toll que provoca el trencament d'una aixeta, un vessament nasal, una pedrada que trenca un vidre, trobar un niu en un arbre del pati, o el cop de pilota dolorós i la galeta que fa ennuegar, com acabem de veure. Quan passen aquestes coses, el dolor, la sorpresa, el temor, el riure, esdevenen reaccions col·lectives justificables. La clau és com és presentada la notícia. El to de veu adequat i la gesticulació oportuna poden suscitar un mínim gest de preocupació o sorpresa en el mestre. Els alumnes mostren una gran destresa en la captació d'aquests indicadors no verbals, i quan això succeeix sembla que queden legitimades la suspensió cautelar de l'activitat en curs i la manifestació d'interès pel succés, expressat de vegades de maneres esperpèntiques. En el cas que s'ha descrit, la vida de l'Estela mai no va córrer perill, com va expressar un dels seus alarmistes companys, però la situació va servir per mostrar una vegada més que hi ha circumstàncies en què el treball acadèmic no és el més important, en què els alumnes poden trencar algunes regles del joc escolar perquè sempre es poden justificar reaccions emocionals especials; en definitiva, que l'escola no és una factoria inhumana, sinó que hi ha marges per a l'alliberament, encara que sigui momentani. La corroboració periòdica que això és d'aquesta manera és l'objectiu d'aquesta tàctica de la magnificació de successos. Entre altres coses, els alumnes estan aprenent amb vista al futur que fins el més prefixat, fred i estret dels contextos d'activitat s'erigeix sobre sentiments i emocions humans. Entre les seves competències culturals, els nens han d'incloure la capacitat per identificar aquestes oportunitats en les interaccions molt pautades durant el monitoratge de les accions que han iniciat» (Pulido, en premsa).

Amb aquest exemple he volgut il·lustrar un principi de procediment seguit en aquest tipus de descripcions. D'acord amb aquest principi, s'assumeix que cada element de l'escena (objecte, expressió verbal, gest, conductes en general) està subjecte a percepcions i interpretacions diverses dels actors presents, de manera que sempre tenim davant nostre estructures de significat situades a diferents nivells. La nostra habilitat com a observadors consisteix a saber esmicolar aquests nivells i, en la mesura que la finor del nostre treball ens porti a detectar i explorar més i més nivells intermedis, estarem fent descripcions «denses». En realitat, la mateixa descripció és interpretativa en si mateixa, ja que introdueix un ordre

artificial —el que decideix l'etnògraf quan passa a ser narrador— després d'haver filtrat l'espectre d'observacions. Però parlem d'interpretació cultural pròpiament dita quan fem un petit salt i passem a l'ús d'un corpus d'intuïcions que situa el que descrivim en un context d'idees sobre escenaris sòcio-culturals més amplis, extretes de o dirigides cap a models teòrics antropològics que donen sentit a les nostres apreciacions, ja sigui per corroborar-les d'alguna manera o per enfrontar-s'hi.

En aquest punt reprenem la idea de Martínez assenyalada a la introducció, segons la qual la varietat d'estudis etnogràfics en educació ha de guiar-se per la conceptualització de l'escola com un agent de transmissió cultural i un àmbit de construcció permanent de la cultura. En el cas de l'antropologia de l'educació, *la transmissió i adquisició de cultura* constitueix l'objecte teòric dels models teòrics esmentats. Aquesta expressió fa referència a un conjunt ampli, complex i diversificat de fenòmens dins el qual l'escola només n'engloba uns quants. Per això l'estudi del conjunt requereix perspectives teòriques més extenses que les que tradicionalment ofereixen les ciències de l'educació.

L'etnografia escolar s'obre a aquesta expansió teòrica de maneres diverses: (a) esforçant-se a relacionar el que ocorre dins de l'escola amb el que ocorre fora; (b) emprant conceptes teòrics que sovint també serveixen per descriure, explicar i interpretar situacions diferents a l'escolar, però que igualment són escenaris de transmissió i adquisició de cultura (rituals religiosos, activitats en colla, ninxol familiar, etc.); i (c) permetent una visió transcultural comparada dels fenòmens estudiats. Si per qualificar un estudi com a etnografia educativa exigim el compliment de (o l'orientació cap a) aquestes tres premisses i la necessitat metodològica de contrastar el que els actors *diuen* amb el que *fan* i amb el que *diuen que fan* —com a base de la interpretació cultural—, aleshores estem advocant —explícitament o implícitament— per la indissociabilitat de l'etnografia i l'antropologia. Entre aquells que no són antropòlegs però volen fer etnografia de l'educació, qui està disposat a reconèixer aquest plantejament?

...que de vegades és útil per a interessos pràctics

Més amunt he assenyalat que la necessitat d'una contextualització sòcio-cultural en l'estudi dels processos educatius va ser una de les quatre idees centrals sobre les quals van girar les discussions

entre antropòlegs i educadors a la Conferència de Stanford. Les altres tres, tal com les va definir Spindler (1984), van ser les següents: (a) *la recerca d'un marc filosòfic* que fonamentés l'articulació entre la teoria antropològica i la teoria educativa; aquí hi podem enquadrar debats amb temes que inclouen la necessitat o la possibilitat que l'etnografia o el treball antropològic puguin contribuir al canvi educatiu, i també el desenvolupament d'estratègies d'intervenció o l'adopció d'orientacions polítiques explícites per part dels investigadors; (b) *la relació de l'educació amb fases «culturalment definides» del cicle vital;* antropòlegs i educadors van discutir sobre la idea que el desenvolupament dels individus apareix segmentat en una sèrie d'etapes culturalment definides, per la qual cosa cal analitzar les variacions intraculturals i interculturals dins de cada etapa i entre elles, pel que fa referència a les pràctiques de transmissió cultural; (c) *la naturalesa de l'enteniment i l'aprenentatge interculturals.* Un altre eix de les discussions va ser el paper de l'antropologia en el desenvolupament de l'educació multicultural.

Nosaltres mateixos hem estudiat aquest camp en els darrers anys (per exemple, Garcia Castaño i Pulido 1992, 1993, 1994b; García Castaño, Pulido i Montes 1994), i hem mostrat la necessitat d'un enfocament etnogràfic i un marc teòric antropològic per al desenvolupament de l'educació multicultural. Introdueixo aquest punt per il·lustrar la nostra posició: la investigació etnogràfico-antropològica sobre l'educació pot tenir una projecció pràctica, tot i que alhora creiem que és urgent admetre, d'una vegada per sempre, que es pot investigar en educació sense comprometre's amb aplicacions o serveis de millora pedagògica. No pensava el mateix Álvarez (1986: 19) quan, en el pròleg a un altre llibre molt popular en els nostres cercles d'investigació educativa, oferia una explicació de l'aparent indissociabilitat del binomi investigació-avaluació:

> «Quan s'investiguen els assumptes educatius, sobretot quan no són objectes burocràtico-administratius, qualsevol investigació és avaluació simultàniament. I com a tal, ha d'incidir en la pràctica. Vull dir: la investigació no pot quedar-se a nivells discursius i especulatius. La doble dimensió *ètica i normativa* derivada d'una concepció de l'educació com una *activitat intencionadament humana*, i no una simple activitat natural, pròpia dels cossos físics, fa que qualsevol estudi sobre aquesta comporti i comparteixi el procés avaluador entès com a *pràctica social legítima*».

Estem orientant la nostra tasca etnogràfico-antropològica actual cap al desenvolupament de l'educació multicultural concebuda com un procés de producció i crítica cultural. Aquest procés es caracteritzaria, entre altres coses, pel fet de preveure una diversitat en els continguts culturals transmesos, d'assegurar una diversitat dels mètodes de transmissió i de fomentar en els alumnes els majors nivells de consciència possibles sobre la diversitat cultural, dotant-los d'una sèrie de recursos cognitius. Aquests últims, en concret,

serien aquells recursos necessaris per: (a) conèixer la diversitat i les diferències culturals que hi ha en els seus entorns; (b) percebre i analitzar les desigualtats socials en què de vegades es tradueixen les diversitats anteriors (desigualtats en la distribució del poder i dels recursos en la societat); (c) criticar aquesta traducció i construir propostes de transformació; i (d) posicionar-se críticament i activament en l'acció social. Em pregunto si tot això té alguna cosa a veure amb una concepció de l'antropologia i l'etnografia com a empreses especulatives, abstractes, d'investigació «bàsica». Em sembla que no, però tampoc no té a veure amb l'afavoriment del canvi educatiu en una direcció específica.

Raons que poden explicar l'existència d'una visió esbiaixada de l'etnografia educativa

Raons d'índole diversa expliquen com el tot de l'etnografia va poder ser pres per la part de les seves variants aplicades (l'avaluació). En el cas de l'Estat espanyol, aquesta sinècdoque va trobar un brou de cultiu ideal. En primer lloc, quan fa una dècada aquí es va començar a parlar d'etnografia en la investigació educativa, l'antropologia social i cultural no tenia la força suficient per estar alerta, per denunciar apropiacions indegudes o per contribuir a la formació dels investigadors educatius interessats. A part d'aquesta «debilitat gremial», els processos educatius no han estat un objecte teòric favorit de l'antropologia practicada a l'Estat espanyol. No arriben ni a mitja dotzena les tesis doctorals que tracten d'aquestes qüestions com a tema central, i no hi ha més de deu o dotze antropòlegs que els concedeixin un lloc prioritari en les seves agendes culturals. Tot això constitueix una representació molt pobre per a un àmbit que, per a sorpresa d'alguns, compta amb el subgrup més nombrós dins de l'Associació Americana d'Antropologia.

En segon lloc, hi va haver un grup de factors associats a una certa «pressa» per fer que el *canvi* arribés a la metodologia de la investigació pedagògica, la qual cosa va poder comportar errors de partida. Els que apostàvem per aproximacions qualitatives compartíem alguns pressupòsits ideològics i epistemològics necessaris per a la defensa i el desenvolupament de l'etnografia com a forma legítima d'investigació educativa, però em temo que no havíem inclòs a la nostra agenda amb prou força la necessitat de formar-nos teòricament i metodològicament en l'antropologia social i cultural. Es podria dir que els que volíem renovar els estudis sobre el currículum i la sociologia de l'educació vam abraçar en bona me-

sura l'etnografia només perquè constituïa una oposició a la vella guàrdia positivista, sense analitzar l'advertència d'un dels nostres autors enaltits —Michael Apple— quan va afirmar que «l'etnografia naturalista sovint constitueix una extensió del positivisme més que no pas una ruptura davant d'aquest» (Roman i Apple 1990:48) o, molt més greu, sense adonar-nos que esbiaixàvem el nostre apropament a l'etnografia escolar en escorar cap a la tradició britànica, sovint exemplificada per Paul Willis i el seu *Aprenent a treballar* (1988). I dic que això últim és greu perquè la manera com concep l'empresa etnogràfica el *Centre for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham, del qual procedeix Willis, difereix de la d'una bona part dels antropòlegs i etnògrafs de l'educació americans. De fet, pot ser que les diferències siguin més profundes que les que presumptament hi ha entre els plantejaments teòrics del CCCS sobre l'educació i el vell model reproductor estructural de Bourdieu i companyia, un enfrontament amb una certa dosi d'artificialitat concebut per a l'espectacle de les lluites entre corrents acadèmics i disciplinaris (vegeu sobre això les pàgines 80-81 de Bourdieu i Wacquant 1992).

Em sembla que els que fa alguns anys vam començar aquí a preocupar-nos per l'etnografia en la investigació educativa —i jo no vaig ser dels primers, ni de molt!— no vam posar prou atenció en l'experiència que va començar fa trenta anys als EEUU. Allà, des del començament, van topar amb el problema que ara tindríem aquí: perquè l'etnografia escolar pogués ser *competitiva* s'havia de posar èmfasi en l'aplicabilitat. Sobre aquest punt gira el tercer i últim argument que vull esgrimir per explicar aquesta comprensió esbiaixada de l'etnografia escolar que denuncio.

En l'esforç per conquerir el territori de la metodologia de la investigació educativa, molts ens vam comprometre en major o menor grau amb un discurs —igualment variable en els seus nivells d'elaboració— que sintetitzava elements de les tradicions crítico-racionalistes, interpretatives i fenomenològiques. Doncs bé, em sorprèn que aquest compromís no fos obstacle per a la promoció —meitat inconscient, meitat planificada— d'una certa concepció mercantilista: calia *vendre* l'etnografia en un mercat la lògica del qual es regeix, entre altres coses, per la regla segons la qual «la investigació educativa, com a investigació aplicada, està condicionada per una finalitat prioritària, donar suport als processos de reflexió i crítica per intentar millorar la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge» (Torres 1988:16). Acceptat aquest axioma, introduir l'etnografia en el panorama de la investigació educativa obligava a remarcar-ne la dimensió aplicada, és a dir, obligava a proclamar als quatre vents que l'etnografia és adequada per avaluar, judicar, diagnosticar, pronosticar, proposar i millorar els processos educatius. Als EUA, des de fa dècades, i entre nosaltres més recentment, l'etnografia educativa ha estat abocada a servir l'empresa de l'avaluació per

poder sobreviure en una jungla acadèmica on es lluita a mort pel repartiment del pastís educatiu i el dret a investigar-lo.

Reflexions finals

I és cert que per a molts és evident que «els estudis etnogràfics, en i per si mateixos, no assenyalen el camí per millorar les coses ni per saber com s'haurien de millorar, [i que] el tipus d'informació que l'etnografia *no* està preparada per proporcionar és la classe d'ajuda que els educadors busquen més sovint» (Wolcott 1993: 141). Però, què devien demanar els educadors a l'antropologia o a l'etnografia? Gearing (1972) va assenyalar que la demanda que els educadors feien de la contribució antropològica era gran, però que fins aleshores no havia estat ben definida ni, en part, ben concebuda. La situació no sembla que avui, més de vint anys després, hagi canviat. Alguns pensen que, almenys, és necessari que els educadors reconeguin l'anàlisi que l'etnògraf ha fet sobre la seva cultura escolar o laboral, en el sentit de «vegeu-vos reflectits aquí»:

> «D'alguna manera, la investigació etnogràfica que hem pretès es planteja descriure i interpretar la cultura estudiada de manera que aquesta pugui ser recognoscible pels mateixos participants. En el cas contrari, l'intent haurà fracassat» (Rivas 1990: 786).

No convé concebre l'etnografia informe com un mirall la qualitat del qual depèn de la claredat amb què els «natius» diuen que s'hi veuen reflectits. A part de violar alguns principis epistemològics de l'antropologia, aquesta posició és reduccionista perquè concedeix competència exclusiva als individus investigats a l'hora de jutjar els resultats de la investigació emprant la rasadora de l'autoreconeixement. No descobrim res de nou assenyalant que l'anàlisi i la interpretació són plenes de categories i conceptes de «segon ordre» aliens als actors estudiats —encara que facin referència a categories i conceptes emprats per ells—, fruit dels interessos, la lògica i la pràctica dels investigadors (la qüestió de l'anomenada *doble hermenèutica*). Les millors etnografies de la història de l'antropologia ni tan sols no van poder ser llegides pels individus estudiats, i les millors —al meu parer— etnografies escolars generen més confusió i desacord en els actors-lectors que claredat i consens interpretatiu. Acabo d'obrir *Aprenent a treballar* (Willis 1988) per una pàgina a l'atzar, i n'extrec aquest paràgraf:

> «La penetració cultural de les contradiccions en el nucli de l'educació és una força poderosa per a l'inici i el reforçament de la diferenciació en les biografies individuals. La cultura contraescolar reafirma com

334

una de les bases de les seves formes visibles una versió de la lògica de classe adequada i atorga identitat a —«explica»— la posició dels seus membres, no només a causa d'una il·lusòria acomodació en el gradient acadèmic i ocupacional dominant, sinó a causa també d'una transformació i una inversió» (p. 156).

Qui s'hi veu reflectit? No cal que cap mestre, administrador educatiu, pare o alumne de la comunitat estudiada per Willis comprengui els seus arguments perquè puguem qualificar el seu treball com una excel·lent etnografia de l'educació. No obstant això, la posició de Rivas és comprensible per a qualsevol que, com ell o com jo, hagi hagut de compartir molt temps (centenars d'hores) amb un grup humà (una aula, un claustre) i hagi necessitat justificar la seva presència o sentit, l'obligació de tornar certs favors a aquells que l'han acollit:

> «Al llarg dels anys en què hem estat immersos en el treball, la primera pregunta que ens feien en comentar el projecte que estàvem portant a terme era: «I això, per a què serveix?» No obstant això, ens movem en una certa obsessió per l'eficàcia que ens porta a buscar només allò que ens pugui reportar una utilitat immediata. De totes maneres, pensem que aquest treball la té.
>
> Primer, per als mateixos professors implicats en el projecte, a través del qual han tingut l'oportunitat de reflexionar entorn de la seva pràctica pel fet d'haver de justificar la seva acció i explicar els processos que s'esdevenien a les aules. Segon, en oferir una etnografia sobre dues aules de la nostra realitat educativa i, també, elements de reflexió col·lectiva. Pensem que no es tracta d'un document que s'hagi d'entendre des d'un punt de vista folklòric, és a dir, com una cosa curiosa o interessant d'una realitat aliena a la nostra. Més aviat cal enfocar-ho com una reflexió sobre la nostra realitat professional i buscar els elements de debat públic que pugui presentar amb les seves dades i interpretacions. D'aquesta manera contribuirem una mica a millorar la nostra escola i la nostra realitat educativa» (p. 878).

D'acord amb l'última frase de la citació, la posició de Rivas és igualment comprensible en la mesura que ell també s'adhereix a la concepció de la investigació etnogràfica amb vista a la millora educativa. Velasco, Díaz de Rada i García Castaño (1993) comencen la seva valuosa compilació dient que «[e]l trajecte que se li podria demanar a un antropòleg de l'educació o a un etnògraf escolar hauria de seguir dues vies convergents: l'una és la que transita per l'antropologia —i no només per l'etnografia—, i l'altra la que va seguint els diferents aspectes de la teoria i pràctica de l'educació» (p. 9).

Doncs bé, igual que altres autors esmentats en aquest article, Rivas ha seguit la segona trajectòria, des de la qual s'entén més fàcilment que «una de les principals conclusions que podem extreure es refereix a la necessitat de convertir el professor en «etnò-

graf» de la seva pròpia aula» (Rivas 1990:791). Aquesta última idea no pel fet de ser discutible deixa de ser tan legítima com qualsevol altra opció que tingui més «puresa» antropològica. És obvi que els educadors i investigadors de l'educació poden i han de continuar emprant tècniques etnogràfiques, tant en la recollida de dades com en la presentació dels seus informes d'investigació. Ni tan sols un purista entre puristes com Spindler s'hi oposa, sempre que se'n reconeguin els antecedents (1982:2):

> «Els que col·laborem en aquest volum no afirmem que només els antropòlegs poden fer etnografia, ni tan sols que la fan sempre millor. Tampoc no donem més importància a les fronteres disciplinàries. No obstant això, sí que afirmem la prioritat històrica, perquè l'ús de l'etnografia com una part reconeguda dels procediments d'investigació de la ciència social contemporània va començar quan els primers antropòlegs van abandonar les seves butaques i se'n van anar al camp, cap al canvi de segle».

El fet que els educadors, en la majoria dels seus intents, «no fan etnografia perquè no busquen la interpretació com un producte final, sinó que uneixen la investigació descriptiva amb els esforços per la millora i el canvi» (Wolcott 1993:142) no inquieta els antropòlegs. Tampoc no estan demanant als educadors (mestres i investigadors educatius) que s'uneixin a ells en les seves empreses d'interpretació cultural, però els fan una advertència clara: per comprendre profundament el que els mateixos educadors estan fent o com actuaran, és indispensable prendre en consideració les dimensions culturals del comportament humà. Etiquetes com *etnografia educativa*, *etnografia de l'educació* o *etnografia escolar* han de reservar-se exclusivament per a aquells estudis que, elaborats fonamentalment amb mètodes i tècniques etnogràfiques, persegueixen interpretacions culturals i vinculen les seves anàlisis amb la teoria antropo-lògica. Això darrer és «un dels ingredients bàsics per fer una bona etnografia en educació» (Lutz 1986:117).

D'altra banda, he d'assenyalar que, al contrari que Álvarez (1986), penso que una cosa és investigar sobre *com són* les coses a l'educació i una altra de molt diferent és fer-ho sobre *com haurien de ser*, tot i que admeto que ambdues opcions són legítimes. Afrontar les conseqüències d'aquest reconeixement serà una feina àrdua, evidentment molt més a l'àmbit de la política acadèmica que a l'àmbit de la pràctica investigadora. El premi a l'esforç serà contemplar com el món complex de l'educació adquireix el mateix estatut que qualsevol altre domini de les realitats socials humanes com a objecte de teorització crítica, i no tant d'optimització tècnica ni molt menys d'especulació moralista (Pulido 1990b). I quan pretenguem contribuir a aquesta teorització des de la investigació etnogràfica, no hem d'oblidar que des de fa dècades hi ha models que proposen explicacions antropològiques sobre l'educació, o dit

d'una manera més precisa, que proposen explicacions fruit de la investigació etnogràfica, que contextualitzen els processos de transmissió i adquisició de cultura (Velasco, García Castaño i Díaz de Rada 1993; García Castaño i Pulido 1994a). Al capdavall, potser valdrà la pena continuar potenciant aquest «matrimoni entre l'antropologia i l'educació, un dels llaços més ferms entre l'educació i una disciplina de la ciència social» (Eisner i Peshkin 1990:5).

Per acabar, vull recordar que en aquell capítol que he citat al principi d'aquest article, com a educador interessat en l'antropologia i l'etnografia, em vaig decantar al final per una de les quatre rutes de la «cruïlla» de l'etnografia educativa que assenyalava Woods, a saber, l'opció que consisteix a:

> «Usar les característiques distintives de l'etnografia i promoure el treball en col·laboració amb els professors, incidint en la dimensió pràctica del coneixement produït (...) [que és l'opció més valuosa] segons els qui volem veure els professors dotats amb mecanismes de percepció, reflexió i acció que els permetin fer del seu treball una tasca de generació de coneixements vàlids per transformar el seu medi més proper: l'ensenyament a l'aula.
>
> Per a etnògrafs i antropòlegs és clar que, si volen la segona ruta que assenyala Woods [emprar l'etnografia per refinar i comprovar models teòrics], haurien de deixar de definir l'etnografia com una «pintura», perquè en pintura, com en les altres arts, les obres no poden ser comparades» (Pulido 1990:143).

Sis anys després, com a antropòleg etnògraf amb una base formativa en el món de l'educació, he de «reescriure» el paràgraf: concebre l'educació com alguna cosa que s'esdevé en molts llocs a part de l'escola, com alguna cosa que hem d'estudiar en relació amb altres processos socials i des d'una perspectiva comparada i relativista, és la millor opció segons l'opinió dels que volem veure l'antropologia més preocupada per la transmissió i l'adquisició de cultura. Per a mestres i investigadors de l'educació és clar que, si volen comptar amb una aproximació prou àmplia i profunda sobre els fonaments i les pràctiques, l'estructura i el funcionament dels processos educatius, haurien d'obrir la porta a investigacions que no estiguin orientades a la millora d'aquests, sobretot perquè en educació, com diuen alguns, com més canvien les coses més iguals romanen. En tot cas, és difícil valorar els avantatges que reporta la «reescriptura» del paràgraf en qüestió, perquè de vegades hom no sap en quin cantó és o vol ser —educador que empra etnografia i teoria antropològica o antropòleg que investiga l'educació?—, i acaba tenint la sensació que, mentre que els problemes teòrics i metodològics s'acumulen, només es consolida la certesa sobre la pròpia ignorància. Però aquesta és una altra història.

Referències bibliogràfiques

ÁLVAREZ, J. M. (1986): «Investigación cuantitativa / investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?» Pròleg a *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, de T. D. Cook i Ch. S. Reichardt (ed.), pp. 9-22. Madrid: Morata.

ANGULO, J. F. (1992): «Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora». *Educación y sociedad* 10: 91-129.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. (1992): *An invitation to reflexive sociology*. The University of Chicago Press.

EISNER, W. W.; PESHKIN, A. (ed.) (1990): *Qualitative inquiry in education*. Nova York: Theachers College.

GARCIA CASTANO, F. J.; PULIDO, R. A. (1992): «Antrologia de la educación y educación multicultural». A Fermoso, P. (ed.): *Educación intercultural*, pp. 35-69. Madrid: Narcea.

GARCIA CASTANO, F. J.; PULIDO, R. A. (1993): «Multicultural education: some considerations on the Spanish case». *European Journal of Intercultural Studes*, 4(2): 67-80.

GARCIA CASTANO, F. J.; PULIDO, R. A. (1994a): *Antropologia de la educación*. Madrid: Eudema.

GARCIA CASTANO, F. J.; PULIDO, R. A. (1994b): *Le concept de culture comme point de départ vers l'indisciplinarité dans la recherche interculturelle*. V Congrès International Association pour la Recherche Interculturelle. Saarbrücken, Alemanya.

GARCIA CASTANO, F. J.; PULIDO, R. A.; MONTES, A. (1994): «La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropologia social y cultural». *Revista de Educación*, 304: 83-110.

GEARING, F. O. (1972): «Anthropology and education». A J. Honigman, (ed.): *Handbook of social and cultural anthropology*, pp. 1233-1249. Chicago: Rand MacNally.

GEERTZ, C. (1987): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

HAMMERSLEY, M. (ed.) (1986): *Controversies in classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1994): *Etnografía*. Barcelona: Paidós.

KNAPP, M. (1986): «Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa». A Cook, T. D.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Ch. S. Reichardt (ed.),pp. 171-201. Madrid: Morata.

LUTZ, F. W. (1986): «Ethnografy: The holistic approach to understanding school». A Hammersley, M. (ed.): *Controversies in clas-*

sroom research, pp. 107-119. Milton Keynes: Open University Press.

MACDONALD, B. (1993): «A political classification of evaluation studies in education». A Hammersley, M. (ed.): *Social research*, pp. 105-108. Milton Keynes: Open University Press.

MARTINEZ, J. B. (-1990): «Algunas ideas para aplicar la metodologia etnográfica al desarrollo del curriculum». A Martínez, J. B. (ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, pp. 9-50. Granada: Universidad de Granada.

MERIMAN, SH. B. (1988): *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

PULIDO, R. A. (1990a): «Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica». A Martínez, J. B. (ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, pp. 127-144. Granada: Universidad de Granada.

PULIDO, R. A. (1990b): *Sobre la seudociencia de la educación*. Granada 2000 (24 de gener).

PULIDO, R. A. (en premsa): *La construcción infantil de la diversidad humana. Una etnografía escolar en una población turística de la costa de Granada. IV Anuario de Etnología*. Junta de Andalucía.

RIVAS, J. L. (1990): *El aula como espacio social de intercambio y aprendizaje. Estudio naturalista de la cultura del aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Tesi doctoral. Departament de Didàctica i Organitzacó Escolar. Universidad de Màlaga.

ROMAN, L.; APPLE, M. (1990): «Is naturalism a move away from positivism?» A Eisner, W. W.; Peshkin, A. (ed.): *Qualitative inquiry in education* pp. 38-73. Nova York: Teachers College.

SPINDLER, G. (1982): « Introduction». A Spindler, G. (ed.): *Doing the ethnogrphy of shooling: educational anthropology in action*, Nova York: Holt, Rinehart and Winston.

SPINDLER, G. (1984): «Roots revisited: Three decades of perspective». *Anthropology and Educational Quarterly* 15: 3-10.

TORRES, J. (1988): «La investigación etnográfica y la reconstrucción critica en educación». Pròleg a *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, de Goetz, J. P.; LeCopmte, M. D., pp. 11-21. Madrid: Morata.

VELASCO, H. M.; GARCIA CASTAÑO, F. J.; DIAZ DE RADA, A. (ed.) (1994): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid:Trotta.

WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

WOLCOTT, H. F. (1982): «Mirrors, models and monitors: Educator adaptations of the ethnographic innovation. A Spindler, G. (ed.): *Doing the ethnopraphy of schooling*, pp. 68-95. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.

WOLCOTT, H. F. (1984): «Ethnographers *sans* ethnography. The evaluation compromise». A Fetterman, D. M. (ed.): *Ethnography in educational evaluation*, pp. 177-210. Beverly Hills: Sage Publications.

WOLCOTT, H. F. (1993): «Sobre la intención etnográfica». A Velasco, H.; Garcia Castaño, F. J.; Diaz de Rada, A. (ed.): *Lecturas de antropologia para educadores*, pp. 127-144. Madrid: Trotta.

Paraules clau

Investigació qualitativa

Antropologia

Cultura

Abstracts

Este articulo trata de ciertas confusiones sobre el significado, el desarrollo y la utilidad de la etnografia en la investigación educativa. El autor afirma que la etnografia es algo mas que un conjunto de tecnicas o un metodo de investigacion evaluativa. Defiende una concepcion de la etnografia basada en antropologia y de la etnografia educativa basada en el estudio antropológico de la transmisión y adquisición de cultura.

Cet article se penche sur certaines confusions sur la signification, le developpement et l'utilité de l'ethnographie dans la recherche en éducation. L'auteur soutient que l'ethnographie est plus qu'un ensemble de techniques ou qu'une méthode de recherche et que l'ethnographie éducative n'est pas que de la recherche évaluative. Il défend une conception de l'ethnographie fondée sur l'anthropologie et de l'ethnographie éducationnelle fondée sur l'étude anthropologique de la transmission et de l'acquisition de la culture.

This article deals with certain confusions about the meaning, development and use of ethnography in educational research. The author claims that ethnography is more than a set of techniques or a research method, and that educational ethnography is not just evaluative research. He defends a conception of ethnography based on anthropology and of educational ethnography based on an anthropological study of the transmission and acquisition of culture.

Temps d'Educació, 14   2n semestre, 1995

El compromís ètic en la investigació etnogràfica

Remei Arnaus i José Contreras*

En aquest article explorarem alguns aspectes ètics que ens semblen rellevants de considerar quan estem implicats en una recerca etnogràfica. Com se sap, una investigació d'aquest tipus té la finalitat de descriure, comprendre i interpretar la vida d'una persona, d'un col·lectiu, d'una institució, etc.; és a dir, s'interessa pel que les persones fan, diuen, pensen, creuen... El que s'intenta comprendre és com interactuen, com es comporten, quines creences i quins valors orienten les seves accions i els seus punts de vista. I tracta de fer-ho des de "dins" considerant les perspectives de totes les persones implicades. Tot això requereix a qui investiga ser en els escenaris on les persones actuen, observar els seus comportaments i descriure el que passa, el que es diu, com es diu, les expressions, els signes, els gestos, etc. Alhora, també exigeix conèixer els significats i les interpretacions que donen de la seva actuació. Per tant, qui investiga haurà de realitzar entrevistes amb les persones implicades per comprendre els seus punts de vista. I també requerirà analitzar la documentació que produeixin les persones a qui es vol comprendre en relació amb el que es vol investigar.

La investigació etnogràfica té com a característiques fonamentals el fet de basar-se en la subjectivitat i el de constituir en si mateixa un procés social (Walker, 1983, 61). Entre altres coses, això significa, en primer lloc, que es considera les persones investigades

---

*Remei Arnaus és professora del Departament de Didàctica i Organització Escolar. Imparteix assignatures relacionades amb la Didàctica. Ha realitzat investigacions etnogràfiques. En concret va presentar la tesi amb títol *Vida professional i Acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Universitat de Barcelona (1993). Ha escrit articles relacionats amb la didàctica, metodologia, avaluació i investigació qualitativa i també d'altres sobre la docència universitària i la formació del professorat.

José Contreras és professor del Departament de Didàctica i Organització Escolar. Imparteix assignatures relacionades amb la Didàctica. Ha estat implicat en diverses investigacions qualitatives i estudis de casos. Ha escrit el llibre *Enseñanza, Curriculum y profesorado* (Ed. Akal, 1990). També ha publicat diversos escrits sobre currículum, investigació-acció i formació del professorat. Tesi doctoral: *La investigación en la Acción y el problema de la autonomía profesional del docente*. Universitat de Màlaga (1993).

Adreça Professional: Departament de Didàctica i Organització Escolar. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri i Reixach, s/n. 08028 Barcelona.

com a subjectes i no com a objectes; d'això es dedueix la necessitat d'acords comunicatius tant sobre el contingut com sobre els processos d'investigació. Els acords, i en general les vicissituds que tenen lloc en aquest procés social, influeixen i conformen la pròpia investigació. En segon lloc, significa que la recerca suposa endinsar-se en la subjectivitat de les persones, introduir-se en el seu món interior; d'aquesta manera, la investigació aspira a representar els mons personals que conformen les situacions socials, així com les formes en què aquestes afecten i modelen els significats, els judicis i els comportaments de les persones implicades. I en tercer lloc, significa que qui investiga es val de la seva subjectivitat, de la seva capacitat d'empatia i de relació, per captar el món de significats i les seves vinculacions i desenvolupaments subjectius; però també per crear el procés social pel qual es fa possible el reconeixement i l'acceptació de la funció investigadora que es realitza.

Amb aquesta breu introducció volem remarcar que portar a terme un treball d'aquestes característiques requereix un contacte i una implicació humana molt considerables. Sobretot quan les persones t'han ofert l'accés a l'observació del que fan, t'han ofert la confiança d'explicitar perquè fan el que fan i et comuniquen el que senten, el que els preocupa i el que els satisfà quan ho fan... Per això, una recerca amb aquests components humans i aquests processos interactius, exigeix una responsabilitat i un compromís ètic que no podem eludir. Cal tenir-ho molt present, sobretot perquè ens podem adonar que la tradició acumulada sobre investigació ens recorda molt sovint que no s'ha respectat ni s'ha intentat salvaguardar la dignitat que es mereixen les persones i els col·lectius investigats. Sovint apel·lant al cientificisme, a la neutralitat, i a l'exigència d'objectivitat, s'han prioritzat els interessos de la investigació per sobre de necessitats, interessos, desitjos o expectatives de les persones investigades.

La investigació etnogràfica és més penetrant, més sensible, més propera, i pot arribar a ser més «implicada» que altres modalitats de recerca. Però precisament per això pot arribar a ser més perillosa; pot fer més mal i pot exposar més a les persones, fent-les més vulnerables. Això exigeix una major consciència ètica de la investigació i tenir precaucions més grans respecte als procediments i als usos de l'etnografia.

No obstant això, la preocupació habitual per l'ètica de la investigació s'ha interpretat com la necessitat de senyalar els límits del que pot ser permissible: què es el que es pot i el que no es pot fer. Però més enllà d'aquesta visió, el compromís ètic pot també il·luminar-nos camins d'exploració per a la recerca d'una pràctica investigadora que reuneixi certs valors (la cura i el respecte a les persones, la protecció als més febles, l'atenció a les necessitats i els interessos dels menys representats, dels menys poderosos o dels més vulnerables, etc.). Des d'aquesta perspectiva, el compro-

mis ètic no ens parla només del que és moralment acceptable, sinó també del que és moralment desitjable, defensant d'aquesta manera un sentit ètic constructiu i no només restrictiu.

Convé que tinguem en compte aquesta visió perquè, com veurem, les posicions ètiques no sempre poden plantejar-se com a conviccions sense contradiccions. En ocasions, aquestes posicions apareixen com a dilemes entre principis difícilment conciliables, o bé ens trobem que una cosa és manifestar un principi i una altra és la seva realització pràctica en el procés social complex en el qual ocorre la investigació. Per això hem d'entendre la qüestió ètica no com a normes de comportament sinó com a una disposició reflexiva a l'anàlisi dels problemes morals i a la resolució creativa dels conflictes i dilemes en els quals ens veiem implicats. Un sentit ètic constructiu pot ser part del compromís per buscar condicions i pràctiques d'investigació que es mostrin més sensibles i més consistents amb aquestes aspiracions morals.

Per tant, en aquest article ens centrarem en la defensa d'algunes consideracions que s'haurien de tenir en compte a l'hora de posar en marxa processos de recerca interpretativa i etnogràfica pel que fa al compromís ètic que exigeixen, perquè la informació a què accedim així ho requereix i per tal de no caure en processos perillosos que puguin qüestionar la dignitat moral de les persones. Així també abordarem algunes reflexions que ens susciten aquests processos des del punt de vista ètic. En concret, després d'exposar les que per a nosaltres són les claus que defineixen els aspectes ètics de la investigació etnogràfica (la dialèctica entre compromís i distanciament, la naturalesa i els efectes socials de la recerca i els dilemes entre el que és públic i privat), plantejarem alguns dels àmbits pràctics en els quals es planteja i es resol el compromís ètic, com son: la negociació de les relacions durant la recerca, els problemes de confidencialitat i interpretació i algunes reflexions ètiques sobre la col·laboració i l'autoria de la investigació.

L'equilibri entre el compromís i el distanciament

Tant bon punt es comença una recerca etnogràfica sorgeix un dubte i un neguit important: se sabrà distingir el límit entre la implicació que genera, durant la recerca, la interacció entre les persones investigades i alhora respectar la distància per mantenir la perspectiva externa? Al darrera d'aquesta pregunta s'amaguen algunes consideracions ètiques que volem apuntar.

3446

En els textos etnogràfics i d'investigació qualitativa es remarca i s'argumenta que la persona que investiga estigui implicada amb les persones per tal de poder comprendre-les millor. Tal com exposa Angulo (1991, 6), en una investigació interpretativa, al contrari que en l'experimental, la persona que investiga no busca el desinterès o el distanciament. Per conèixer, interpretar i comprendre, la persona que investiga ha d'integrar-se necessàriament en l'estructura social i significativa que estudia. Ha de viure i participar amb el subjecte per interpretar com és i quin és el seu significat.

Durant el procés de recerca, aquesta perspectiva de complicitat i implicació hi juga un paper rellevant per la mateixa naturalesa del procés d'investigació etnogràfica. Es genera un tipus d'implicació personal a través de la qual és fàcil projectar-hi part de les emocions que et desperta el contacte humà amb les persones, els afectes a què et compromet, etc. Tota una implicació que no està al marge ni dels dilemes, ni de les contradiccions, ni de les dificultats, ni dels conflictes, ni dels sentiments i emocions que provoquen les diferents situacions que ocorren en el procés de la investigació[1]. Per això és important de tenir present que qui investiga hauria de poder explicitar els sentiments i les emocions que li provoca el procés en què s'està implicat. Es podria fer a través d'un diari i així es té la possibilitat d'analitzar com poden influenciar aquests aspectes emocionals en el rol que es pren com a investigadores i investigadors.

Tanmateix, per a molts dels qui investiguen, aquesta necessitat d'implicació es viu com un llast que pot dificultar el distanciament que es necessita per fer un treball creïble i rigorós. Les exigències de viure les situacions investigades des de dins resultarien, per tant, en relació contradictòria amb la necessitat d'aconseguir una perspectiva des de fora. Everhart (1977, 1) expressa així aquesta «paradoxa» que existeix segons el seu punt de vista entre el dins i el fora:

> «Una de les paradoxes que apareixen en el treball de camp és la tensió entre ser una part de la societat estudiada i al mateix temps mantenir 'una perspectiva des de fora'. Aquesta és la creu del treball de camp en qualsevol societat -estar suficientment involucrat per aprendre i descriure una cultura com a participant que viu en ella, mentre s'està suficientment distanciat com per conèixer el que és desconegut- comprendre la conducta quotidiana en termes problemàtics»

(1) Per exemple, alguns dilemes que poden sorgir poden estar relacionats amb preguntes com aquestes que es podria formular qui investiga. Com ser respectuosa amb les idees dels qui estan implicats en la recerca quan no comparteixes els mateixos punts de vista? Com fomentar la discussió i la reflexió sobre punts conflictius sense que se sentin questionades les persones?

Ens adonem que en molts textos de metodologia qualitativa i etnogràfica es fa referència a aquesta qüestió de la implicació i del distanciament com a "dilema" i "paradoxa" a què s'ha d'afrontar qui investiga. Però estem convençuts que aquest joc del dins i del fora són dues cares d'una mateixa moneda. L'aportació interessant de Norbert Elias (1990) que porta per títol *Compromís i distanciament* és molt suggeridor en aquest sentit:

> «No es pot afirmar en un sentit absolut que l'actitud d'una persona sigui distanciada o compromesa -o, si es prefereix, 'racional' o 'irracional', 'objectiva' o 'subjectiva'- (...). Normalment el comportament dels adults es troba dins d'una escala que oscil·la entre aquests dos extrems. (...) Més exactament, la possibilitat d'una existència, d'una convivència ordenada, es basa en la interrelació, en el pensar i l'actuar, d'impulsos compromesos i d'impulsos distanciats que es mantenen en escac els uns als altres. (...) Per això, els termes compromís i distanciament són termes completament inútils com a eines del pensament quan s'hi vol veure dues tendències independents de l'ésser humà».

En aquest mateix sentit, alguns autors i autores plantegen el valor per a la mateixa investigació que tenen els aspectes emotius de qui investiga. Kleinman (1991, 184) senyala que:

> «els sentiments i les expectatives dels qui investiguen no només afecten la recerca, sinó que esdevenen part del mateix procés. Els etnògrafs no pensen que els sentiments són un destorb que impedeixen l'objectivitat i que no haurien de tenir-se en compte. Més que això, els sentiments esdevenen un recurs per comprendre el fenomen que estudiem».

A més, com es dedueix d'aquesta última cita, la idea de N. Elias condueix a plantejar una altra qüestió molt interessant per a la recerca: l'objectivitat i la subjectivitat ben segur que no s'haurien de resoldre a partir del posicionament en un extrem o en un altre.

La importància de considerar el compromís i el distanciament no com a termes oposats, sinó com a aspectes que s'han de complementar i integrar, es pot trobar en diverses lectures sobre epistemologia feminista crítica. A partir d'elles es pot reflexionar i repensar el que hi ha al darrera de l'oposició objectivitat-subjectivitat. A causa de les concepcions i dels valors implícits del paradigma científic dominant han quedat exclosos a l'hora de "fer ciència" tots els aspectes relatius a la subjectivitat. Des d'aquestes perspectives es fa una crítica decidida a la concepció de subjecte, és a dir, de persona en la qual els aspectes subjectius es troben escindits de la seva capacitat de coneixement objectiu. Moltes feministes han posat de relleu que els pressupòsits epistèmics del mètode científic es corresponen amb els anomenats valors masculins en la nostra societat: impersonal, objectiu, lògic, analític, lineal, dur-racional, separador, buscador de poder-dominació i control, independent i agressiu. Aquests valors contrasten amb els associats com a fe-

menins: personal, subjectiu, intuïtiu, no lineal, emocional, relacional, harmònic-mutualitat, passivitat-dependència-atenció (Ana Sánchez, 1993, 7). Darrera de la pretesa objectivitat hi ha la concepció d'un subjecte ("masculí") entès com un èsser «que, proveït de les eines cognitives adequades, pot descobrir la veritat sobre els objectes que estan «a fora». Per això veritat i significat són qualitats essencials que pertanyen al subjecte, que és pensat com una entitat conscient de si, autònoma, coherent, i capaç d'organitzar i controlar el món en què viu» (Colaizzi, 1990, 14). En aquest mateix sentit, Violi (1990, 136) matisa que:

> «en base a la idea de subjecte com a *logos* i consciència hi ha la tradició del dualisme que ha escindit i separat sempre en parelles antitètiques les diverses determinacions de la subjectivitat, la ment i el cos; la racionalitat i la sensibilitat; el pensament i el sentiment».

La teoria crítica feminista ha posat en qüestió la voluntat d'universalitat i totalitat implícita d'aquesta concepció de subjecte i, per tant, la concepció dominant de "fer" ciència.

Per a Anna Sánchez (1991, 174):

> «la ciència feminista seria una ciència en què la indeterminació no fos motiu d'angoixa, i que -a causa de la capacitat de relacionar-se amb les diferències- provoqués recerques i camins diversos. (...) Una ciència que convisqués, en definitiva, amb l'inacabament, la multifinalitat, la incertesa, la diferència, l'ambigüitat... És a dir, una ciència que tingués més a veure amb els valors que 'ara' s'associen com a qualitats femenines: establir relacions de mutualitat més que de dominació i poder en relació amb el que s'investiga».

Creiem que l'aportació d'aquestes lectures i reflexions ens pot fer replantejar el fet que viure en contradicció alguns aspectes relacionats amb la por, la implicació i el respecte a les persones pugui trair aspectes de rigorositat, objectivitat i validesa en una recerca etnogràfica i qualitativa. En definitiva, tenir en compte els interessos i les necessitats de les persones investigades i tenir cura de les relacions que s'hi estableixen forma part d'una manera de "fer ciència". Forma part del compromís que assumim com a investigadores i investigadors.

Per a la reflexió sobre les implicacions ètiques de la investigació etnogràfica, la importància d'aquesta anàlisi rau, tal com acabem de comentar, en el fet que no es poden entendre el respecte i la implicació amb les persones investigades com si suposessin, segons exposava Everhart, «una creu», un conflicte per a la bona resolució de la recerca.

No poden qüestionar-se les exigències ètiques del compromís i de la implicació personal ni tan sols per raons epistemològiques. La implicació emotiva no només és necessària si volem comprendre les situacions socials i personals que investiguem, sinó que també suposa, tal com posa de manifest l'epistemologia feminista, una

manera de conèixer que es resisteix a acceptar l'escissió de les persones entre els seus sentiments i les seves preocupacions per la qualitat de les relacions i el propi procés de coneixement.

La qüestió no és, doncs, establir dos moments en el procés investigador -el dins i el fora-, com si cada un obeís a estratègies i interessos diferents. Dins i fora, compromís i distanciament, són moviments necessaris en la dialèctica del coneixement. Per tant, la investigació es concep a si mateixa com un procés que reuneix determinades qualitats morals: les que exigeix en si mateixa la relació que s'estableix amb les persones que s'investiguen. No es tracta solament que per comprendre necessitem implicar-nos i integrar-nos en el context social on investiguem. Més aviat és la convicció i la defensa que conviure amb les persones investigades no pot instrumentalitzar-se per interessos de la investigació. La convivència requereix comprometre's en les relacions que s'estableixen, tenir-ne cura i sentir-se implicat amb les persones. Això no és una qüestió diferent a la de comprendre les persones i interpretar els significats dels contextos i les situacions socials. Els manuals d'investigació qualitativa solen fer referència a la necessitat d'empatia per poder tenir accés a les persones i als significats (Goetz i LeCompte, 1988; Taylor i Bogdan, 1986; Bogdan i Biklen, 1982), però certament, no ens sembla èticament justificable l'ús de les relacions per a finalitats que no beneficien les pròpies persones que estan implicades en la relació, tant les qui investiguen com les qui són investigades.

La investigació etnogràfica com a pràctica social

Hi ha un altre aspecte relacionat amb l'anterior i que té a veure amb la necessitat que presenta el mateix fet investigador de mantenir una perspectiva externa. En la dialectica entre compromís i distanciament, entre dins i fora, cal entendre la pròpia pràctica d'investigació com a procés social, com una dinàmica de relacions entre qui investiga i les persones investigades. És en aquest moviment d'intercanvis on tenen lloc els diversos significats i on es troben les diferents perspectives afectades per preocupacions i interessos diferents, respecte als esdeveniments que es pretenen comprendre. Vist així, la perspectiva externa, en realitat, no és simplement veure les coses amb més distància: és adoptar "una altra" perspectiva. Fora és un altre lloc. Si la finalitat és entrar a conèixer una realitat social, és perquè la volem fer accessible i comprensible a altres contextos socials. Això crea, a més de la doble necessitat del dins i el fora, la doble evidència que Geertz (1989) expressa com "ser

348

allà" i "ser aquí". Pretenem entendre les coses segons el sentit que tenen on ocorren i aconseguir expressar-les de forma intel·ligible allà on les volem explicar. Aquesta qüestió ens porta a adonar-nos que el compromís i el distanciament són processos que tenen una realitat i unes implicacions socials. Distanciar-se significa també investigar per a altres interessos i no només prendre perspectiva.

Una primera conseqüència d'aquesta doble localització és la dificultat d'entendre el significat dels que són "allà" i traduir-ho als que són "aquí". Aquesta dificultat pot ser interpretada com un problema epistemològic: es pot arribar a comprendre una situació social de la manera en què és viscuda, sentida i compromesa pels seus protagonistes, per altres persones d'altres contextos vitals? Com ho expressa Geertz (1989, 145): «Pot cantar-se a França una cançó d'amor etiop?». O plantejat en termes d'etnografia educativa: Pot entendre's l'experiència d'una mestra, les seves angoixes o les seves reaccions, des de la lectura d'un informe d'investigació per a una publicació acadèmica? Podem comprendre les vicissituds i l'atmosfera d'una classe de primària les persones que treballem en un medi universitari?

Malgrat això, aquesta mateixa experiència de la doble localització, i de les seves dislocacions, porta aparellada un problema moral: «Qui som nosaltres per descriure'ls a ells i a elles?» (Geertz, 1989, 145). Pot defensar-se la pràctica de la interpretació etnogràfica, donades les limitacions per donar compte de la manera en què realment són viscudes les experiències socials pels seus protagonistes? Té dret el món acadèmic a investigar i interpretar el món educatiu no-universitari des de les seves pròpies suposicions, conceptualitzacions i probables limitacions? És una pràctica justa o justificable traduir la vida de les persones en els seus contextos educatius a un text que és llegit en un altre lloc? Aquest és un problema moral obert, però un problema que no s'hauria de defugir.

Una segona conseqüència de la doble localització que comença a intuir-se en la primera té a veure amb les raons que condueixen a la investigació. Per què ens introduïm allà i intentem representar-ho aquí? Això suposa, d'una banda, plantejar-nos què s'investiga i per què. I de l'altra, plantejar-nos que la forma de conèixer no està dissociada de les finalitats i de les motivacions que origina la recerca. Més enllà dels interessos constitutius del coneixement de Habermas (1982), volem fer referència aquí que les raons per al coneixement i el compromís amb el que s'investiga juguen un paper crucial en allò que es considera formes adequades d'accés a la informació i formes adequades d'interpretació (Bellah i altres, 1989). No és, doncs, només que la investigació interpretativa busca la comprensió a diferència de l'empírico-analítica, que en la seva estructura íntima pretén el control. La qüestió és, a més, qui ha de comprendre què: a qui es pretén fer accessible la comprensió.

Aquesta preocupació no és aliena als efectes socials que pot tenir la investigació etnogràfica, depenent de: a) a quins aspectes de les persones i dels seus contextos pot tenir accés qui investiga; b) qui interpreta i jutja aquestes realitats; i c) qui són les persones receptores d'aquestes interpretacions. De la mateixa manera que l'etnografia i l'antropologia han estat molt relacionades amb el colonialisme, així l'etnografia educativa podria suposar un tipus d'informació més profunda i detallada que seria emprada per qui pretén exercir controls socials més subtils sobre les pràctiques educatives.

La pregunta de per a què s'investiga no pot plantejar-se, per tant, com un simple desig de conèixer el que desconeixem, sense tenir en compte que hi ha una manera de representar el que desconeixem, una selecció -enfront d'altres possibilitats- d'allò que volem conèixer i un lloc en el qual es dóna a conèixer. Però n'hi ha més. La investigació és en relació amb la carrera professional o acadèmica de qui investiga i amb un context de definició de les formes o els temes rellevants per investigar, o amb un patrocini de la investigació que condiciona igualment tots aquests factors. Precisament perquè la investigació és un procés en un context social de definició i amb uns efectes socials amb interessos diferents i per a afectats diferents, no podem dissociar la pregunta "per a què?" de la "quines persones se'n beneficien?" o de "quin és el seu valor per a la vida mateixa que s'investiga i per a la vida social en general?". I això és tant un problema ètic com un problema polític. La finalitat de la recerca ens obliga a la reflexió de quin és el benefici que n'obtenen els investigats, quin és el benefici social que suposa la investigació, quin és el benefici acadèmic i quin el de la persona que investiga. És probable que en ocasions aquests diferents interessos de la recerca no resultin fàcilment conciliables. Però, en qualsevol cas, cal atendre als efectes socials i personals tant en el procés com en el resultat, com també en la seva difusió i ús.

Privat i públic

Precisament, un dels dilemes clàssics i especialment complex en la recerca etnogràfica és producte d'aquesta simultaneïtat i encreuament d'interessos. Ens estem referint al conflicte entre l'àmbit privat i l'àmbit públic. Per una banda, amb les persones investigades s'estableix el compromís de respectar la seva intimitat i reservar el que es considera que no ha de ser accessible a altres persones, i per l'altra, s'aspira a fer pública i comprensible la realitat investigada. Per això necessitem l'accés i l'ús de la informació que permet

fer intel·ligibles les vides i els processos socials de les persones involucrades. En aquest procés seria convenient preguntar-nos: quant control sobre la investigació, els seus processos, els seus resultats i la seva difusió, tenen les persones investigades? Quines de les pràctiques socials, de les institucions i de la vida de les persones involucrades són assumpte d'interès social, públic?

Aquest dilema -que a vegades s'expressa com el conflicte entre dos drets: el dret a la intimitat *versus* el dret a saber- aconsegueix concentrar i representar la majoria dels problemes i aspectes ètics de la investigació etnogràfica. Però la qüestió no és solament quin és l'acord que s'estableix en una investigació respecte a què es fa públic i què es manté en reserva. La qüestió és també què es considera que és d'interès públic -quines coses tenim dret a saber- o quines oportunitats diferenciades tenen els diversos agents socials, institucions o pràctiques socials de mantenir-se fora del coneixement públic. Per exemple, l'aspiració a fer pública la realitat investigada és inseparable de la qüestió de quins aspectes de la realitat es pretén fer públics, i aquesta és inseparable a la vegada de quines són més accessibles -és més fàcil, per exemple, accedir a les escoles que als despatxos dels responsables polítics de l'ensenyança, per la qual cosa les primeres són més investigades que els segons). Però igualment, el dret a saber està relacionat amb el dret que qui té menys oportunitat d'expressar públicament els seus interessos i les seves perspectives puguin ser representats en les investigacions -com pot ser el cas de l'alumnat o de determinats sectors socials. Qui té més oportunitats per preservar la seva intimitat? Qui té més oportunitats que els seus interessos i punts de vista siguin representats? Quin compromís hauria de crear la investigació per protegir la intimitat dels que són més vulnerables? Quin compromís s'hauria d'assumir per presentar els punts de vista, els interessos i les necessitats de qui té menys capacitat, oportunitats i/o reconeixement social per fer-ho? (House, 1991).

Així ens trobem una altra vegada amb un seguit de qüestions que lliguen el problema del que és ètic amb la definició de què i com investigar: què elegim com a objecte d'estudi i quins procediments per a l'accés a la informació, per a la interpretació i per a la difusió.

Des d'una perspectiva ètica, per tant, ens trobem amb diferents àmbits de preocupació que tenen repercussions sobre la pròpia forma d'entendre la investigació, tant respecte al seu objecte com respecte als processos que es posen en marxa. Tenir cura de les relacions que s'estableixen, així com de les conseqüències personals i socials de la recerca etnogràfica, permet guiar la nostra reflexió sobre els processos d'investigació que haurien de poder-se justificar per la seva qualitat ètica. En concret, ens referim aquí als

processos de negociació, a la confidencialitat i al problema de l'autoria de la investigació.

Els processos de negociació

Tal com anem exposant, s'entén que per investigar des d'aquesta perspectiva interpretativa es necessita la interrelació i la interacció de les persones implicades per construir la comprensió i la interpretació de la realitat social que es vol investigar. I segons hem explicat, no pot entendre's aquest procés des d'una perspectiva instrumental, sinó com a principi fonamental de la qualitat de les relacions que poden establir-se en un procés d'investigació on intentem aproximar-nos honestament a la comprensió d'altres persones i les seves circumstàncies. Una preocupació d'aquesta naturalesa per tenir cura de les relacions significa entendre el procés d'investigació com un procés compartit.

Malgrat això, per si mateixa la investigació etnogràfica, com a iniciativa d'una part -de les persones investigadores- no sorgeix necessàriament d'aquest procés compartit, sinó que més aviat s'aspira que arribi a ser-ho. La responsabilitat per arribar a mantenir la qualitat d'aquestes relacions recau lògicament -en primera instància almenys- en la persona investigadora. Per això, són fonamentals per a ella, en la realització progressiva d'aquestes qualitats en el procés d'investigació, la transparència en la seva actuació, el respecte a les persones investigades, el compromís amb el seu benestar, vetllar per no perjudicar-les, així com no trair la confiança que dipositen en nosaltres les persones investigades durant el procés de recerca (Burgess, 1989; Pring, 1984; Arnaus, 1993).

Entendre la investigació com un procés que aspira a ser compartit requereix la construcció d'acords i la negociació entre les parts de les condicions i dels processos a través dels quals s'anirà construint la investigació. Això ens obliga a considerar i a plantejar processos de negociació sobre l'accés als escenaris des dels quals obtindrem la informació directament, sobre els procediments i les tècniques de què ens valdrem per obtenir la informació, sobre els principis ètics que regiran la investigació, i sobre el control de la informació resultant que pot ser publicada després en un informe d'investigació. D'aquesta manera, a part d'implicar més les persones investigades, també és una oportunitat per clarificar la finalitat d'aquest tipus de recerca i les seves pretensions, per explicitar el sentit i el maneig que es farà de la informació i el sentit del contrast

de punts de vista sense que hi hagi perspectives d'interpretació privilegiades. Segons el nostre punt de vista, cal que la negociació no es redueixi a una trobada prèvia i prou. Precisament perquè les relacions no es construeixen amb un contracte, sinó que maduren i adquireixen significació en el procés mateix de la relació, és necessari que es concebi com un procés continu que es preocupa per atendre i tenir cura del que s'ha estat acordant, revisant i reflexionant sobre la coherència entre el que s'explicita que es pretén i la forma en què es viu el procés investigador. Aquesta consideració, també, és imprescindible per a totes les situacions imprevisibles que poden sorgir al llarg de la recerca (Pring, 1984).

La negociació ha de perseguir que sigui un procés democràtic i participatiu. Això ens exigeix que no tan sols s'ha de negociar amb qui té el poder d'admissió o l'accés al centre on investigarem, sinó també amb les altres persones que després implicarem. Depenent de les situacions, de vegades no és fàcil tenir previstes totes les persones que hi intervindran, i per això cal que en necessitar-les es negociï amb elles la finalitat, el sentit, l'ús i el control de la informació que d'elles s'obtindrà. També cal tenir clar que les vies de negociació, l'estatus i els rols assumits per les persones amb què es realitzi principalment la negociació influiran en el desenvolupament de la recerca. Si, per exemple, es fa una recerca en una escola i es negocia amb qui coordina o dirigeix la tasca dels docents, és fàcil que aquests últims siguin més reticents a la col·laboració i a la implicació. O si es deixa l'alumnat sense explicacions del que es farà de la informació que obtindrem d'ells i d'elles, pot passar el mateix. Cal, per tant, reconsiderar el que pot ser més ètic, tenir en compte aquests processos i, sobretot, deixar oberts canals de comunicació i de diàleg per tal de renegociar el que sigui necessari amb les persones implicades.

És possible que les persones de qui pretenem col·laboració i informació, de primer no donin prou importància a tots els aspectes que hem comentat. Ho poden trobar fins i tot exagerat. Ens poden manifestar que tenen la nostra confiança i que no cal acordar els punts que hem senyalat i, fins i tot, poden mostrar un cert pudor a explicitar els seus interessos i les seves expectatives. Creiem que això sol passar perquè han tingut models i experiències de recerca des d'altres supòsits que no han considerat la importància de comprometre's a respectar les perspectives de les persones i posar-les en contrast. Per tot plegat, caldrà insistir en el sentit i la necessitat del mateix procés de negociació. En tot cas, qui investiga té la responsabilitat de la confiança que li dipositen; fins i tot sovint té més poder que els investigats, ja que coneix les conseqüències que pot tenir la publicació de la investigació. Per aquesta raó, la responsabilitat no es limita a respectar el que es negocia, sinó que ha de mantenir també prou sensibilitat respecte a les possibles

conseqüències, de manera que es protegeixin els interessos dels investigats, tenint cura, per exemple, de no observar certes situacions que poden suposar una forta pressió emotiva, o de no fer públiques determinades dades si es pensa que poden col·locar algú en una posició més vulnerable de manera innecessària; o en tot cas, advertint els afectats dels riscos i creant l'oportunitat de debatre les conseqüències tant del procés d'investigació com de la difusió d'informacions obtingudes a partir seu.

Com a suggeriment, farem referència als autors Fernández, J. i Santos, M.A. (1992, 44), que exposen els aspectes que poden ser interessants d'acordar i negociar en la planificació i el desenvolupament d'una recerca interpretativa amb les persones implicades:

- El tipus i la naturalesa de la recerca que es vol portar a terme.
- Els interessos pels quals es posa en marxa la recerca.
- Les finalitats que es persegueixen.
- Mètodes, tècniques i instruments de recollida d'informació.
- L'equip que formarà part de la recerca.
- El temps de durada i les seves diverses fases o etapes.
- Les dates per a l'elaboració i el lliurament dels informes.
- Les estratègies per a la discussió i el consens dels informes.
- Els sistemes i les formes d'anàlisi de la informació.
- La col·laboració i el compromís que s'exigeix a tots els participants.
- Les formes de difondre la informació obtinguda, tant internament entre les persones implicades com la disseminació o expansió externa de la informació, així com la seva propietat.

Alguns dels punts que aquí es proposen per a la investigació tenen a veure amb qüestions metodològiques, en concret, les relatives a l'acord interpretatiu, és a dir, a la negociació dels significats. Tanmateix, fins i tot aquests aspectes tenen un sentit ètic, perquè la raó és també que els informants tinguin control sobre les dades que es podran utilitzar. Tal com senyala Barry MacDonald[2], les persones són propietàries dels fets relatius a les seves vides, i per tant tenen dret a controlar l'accés de qui investiga a les seves pràctiques i la manera en què es fan públiques. Això significa que tindran dret a revisar les transcripcions de les entrevistes per tal de rectificar o matisar el que s'ha dit, o que es negociaran els

---

(2) Citat per Elliott (1990, 124)

informes parcials que sorgeixin en el procés de recerca. A més, les persones informants tindran també accés i control a l'informe final per tal de negociar no només la informació que s'hi ha de publicar i que serveix per justificar les interpretacions, sinó també les interpretacions i els significats que es manegen per comprendre una realitat. Això no vol dir que en aquest procés de buscar acords també pugui negociar-se reflectir interpretacions diferents i desacords en la interpretació de la realitat.

Des de la perspectiva etnogràfica i interpretativa, la investigació implica un procés de comprensió i d'aprenentatge de la realitat estudiada que podria beneficiar -si no s'instrumentalitza el procés- totes les persones participants, perquè s'aconsegueix reflexionar i desenvolupar una capacitat d'indagació crítica sobre la realitat on s'està actuant. Però això no es veu immediatament. D'una banda, quan no s'han viscut experiències des d'aquesta perspectiva és difícil fer-se càrrec de les possibilitats i els aprenentatges que suposa involucrar-se en una recerca d'aquestes característiques. De l'altra, és un procés que es va construint, i per tant, per més negociació i explicitació d'intencions que hi hagi al començament, les persones no veuen en què els pot beneficiar fins que el procés ha avançat, han pogut tenir accés a la informació i han vist reflectides les seves pròpies interpretacions del que estan fent en els informes que es van elaborant. Per tant, en posar en marxa aquests tipus d'investigació quan els protagonistes no han passat mai l'experiència, la seva implicació pot ser força distant i poc compromesa. En conseqüència, és justament quan com a investigadores i investigadors esperem beneficiar-nos de la recerca, que els que s'hi impliquen i dediquen el seu temps i esforç perceben també que es beneficien de l'experiència. Per això, nosaltres com a investigadors i investigadores podem considerar la possibilitat de comprometre'ns a respondre a interessos de les persones que col·laboraran en la recerca que els proposem. Per exemple: col·laborar desinteressadament en projectes que estiguin realitzant per iniciativa pròpia, assegurar-nos que estar implicat en una recerca també pot suposar un reconeixement professional per a qui s'hi impliqui, etc. Fins i tot, aquesta exigència que l'experiència d'investigació sigui compensadora per a totes les parts i no es converteixi en un procés d'explotació, podria conduir a transformar les nostres expectatives d'investigació per donar cabuda als interessos i a les necessitats de les persones o de la institució que s'estudia.

La construcció de la confidencialitat

Aquest és un aspecte molt relacionat amb tot el que acabem d'exposar, però mereix ser tractat com a punt important i a part. El fet de recollir informació sobre el que fan i com es comporten les persones implicades en una situació social i el fet de recollir dades sobre el que pensen, com se senten, què els afecta, les dificultats que tenen, com resolen situacions conflictives, etc., significa accedir a una informació que moltes vegades ens farà plantejar què s'ha de fer públic i què ha de restar reservat. En una recerca en què la interpretació del que es fa i es pensa d'una realitat social s'exposarà públicament, és just assumir la responsabilitat i el compromís ètic de plantejar-se el tema de la "confidencialitat de la informació".

De tota manera, cal tenir en compte que la confidencialitat no consisteix simplement a acordar amb les persones implicades el secret de la informació o de qui la proporciona. En moltes ocasions sembla que l'assumpte es redueixi al fet que qui investiga mantingui el secret durant el procés i a negociar el que es publica mantenint l'anonimat. Però el procés en si, com ja hem esmentat, és una dinàmica social, una dinàmica de relacions que afecta la vida social de les persones en el context en el qual es realitza la investigació. La consciència que hi ha algú de "fora" que està vivint el que passa, que obté informacions variades d'uns i altres, etc., pot ser una font d'alteracions o recels sobre el que s'arriba a saber, o sobre el que puguin comentar uns tercers. La investigadora o l'investigador no només ha de mantenir la confidencialitat, a més ha de semblar-ho. D'altra banda, les persones que conviuen en la situació social o en la institució en la qual es realitza l'estudi mantenen entre elles relacions de poder o representen situacions diferenciades respecte a les seves oportunitats perquè els seus punts de vista siguin suficientment coneguts, o les seves informacions protegides. Això suposa en ocasions la desigualtat respecte a la vulnerabilitat de les persones en la investigació. Una vulnerabilitat que cal anar descobrint durant el procés. Per últim, mantenir la reserva o negociar el que es fa públic ha de trobar el seu contrapunt ètic amb la pretensió de la investigació de donar a conèixer el que s'ha estudiat. Per exemple, ha d'evitar, per certes persones, el risc del prejudici que podria suposar la publicació, però ha d'evitar-se també que l'eliminació d'informació per aquestes raons no distorsioni la percepció i el sentit del cas estudiat.

Per totes aquestes raons, la confidencialitat no pot entendre's com un simple acord formal ni pot definir-se senzillament com mantenir un secret. Consisteix més aviat a mantenir una prudència

constant, tant en el procés com en la interpretació i la publicació de la investigació, per la qual cosa es combina la respectuositat amb les persones amb l'intent de garantir la construcció d'una comprensió no distorsionada.

El dret a respectar la privacitat d'algunes informacions ens porta a considerar algunes reflexions sobre el tema. Quan s'està implicat en una interacció constant amb les persones i si hi ha establert una relació de confiança, es pot aconseguir molta informació relativa a inseguretats, pors, conflictes, dificultats, sentiments de tota mena, dubtes... Aquest és un coneixement que per a qui investiga és molt important perquè pot aconseguir una comprensió molt més gran i contextualitzada de perquè les persones decideixen determinades accions o es comporten de determinades maneres, que a primera vista ens poden semblar incomprensibles. Però, d'altra banda, cal tenir molta cura com s'utilitzen aquestes evidències per justificar i argumentar interpretacions a què arribem. Hi ha diversos criteris que podem considerar i que nosaltres apuntarem a partir de la nostra experiència en investigar des d'aquesta perspectiva. Però, òbviament, no és possible generalitzar i fer una llista tancada d'aspectes a tenir en compte, sinó que el que ens sembla important és reflexionar sobre l'actitud que hauríem de desenvolupar durant la recerca i plantejar-nos les conseqüències del que hi ha al darrera del "dret a conèixer" i "el dret a respectar la intimitat".

Una de les estratègies que es fan servir en les recerques qualitatives per protegir els implicats és mantenir l'anonimat, canviar el nom a les persones perquè no puguin ser identificades, i també, quan s'ha acordat, canviar les característiques dels llocs i pistes contextuals on es realitza la recerca. De vegades, però, no és possible mantenir l'anonimat quan en la recerca intervenen persones amb rols molt determinats, -direcció, coordinació, etc.- de dins d'una institució i és sabut de tot el centre que col·laboren en la recerca. És en aquests casos que cal tenir molta cura a acordar l'accés i el control de la informació. Però malgrat que s'hagin establert processos de negociació dels aspectes exposats a l'apartat anterior, cal tenir cura de protegir els implicats. Haurem d'establir criteris per seleccionar la informació més confidencial i privada. La confiança que pot generar un procés d'interacció i de complicitat pot comportar que la persona que ha accedit a ser observada i entrevistada, en moltes situacions ens "confessi" i "confiï" determinada informació. I per això, creiem que a l'hora de seleccionar les evidències hem de ser molt cauts per no trair aquesta actitud de confiança. Segurament podem recórrer a altres evidències no tan "privades" per justificar les nostres interpretacions, o si no és possible ens hem de plantejar si és més ètic no utilitzar aquesta informació més confidencial encara que afecti la recerca. També pot ajudar-nos a seleccionar la informació l'intent de posar-nos en el

lloc de l'altra persona i pensar quina de la informació més personal no ens agradaria que s'utilitzés si fos el nostre cas. Un altre procediment que podem utilitzar per mantenir aquesta actitud de respecte i protecció dels informants principals de la recerca és tenir cura a no presentar segons quins trets i característiques de les persones relatives a sentiments, angoixes, frustracions, que puguin oferir de les persones una imatge molt vulnerable. Per evitar aquest efecte, quan creiem que cal fer ús d'informació en aquest sentit, potser es pot contrarestar l'efecte si no deixem exposada una sola persona, sinó que es poden triar aquelles evidències relatives a determinats sentiments que siguin compartides per més d'una persona.

Un altre aspecte a remarcar és tenir clar que quan s'aposta per un compromís ètic cal protegir per damunt dels interessos de la recerca les persones implicades, sobretot per possibles conseqüències que els poguessin perjudicar. Taylor (1991, 246) remarca molt especialment que en finalitzar un estudi etnogràfic cal tenir en compte en quina situació queden els implicats en l'estudi, per tal d'assegurar-nos que en cap cas no es perjudicaran, ni quedaran en pitjors condicions. També destaca que una postura ètica és deixar l'estudi si no podem garantir que les vides de les persones implicades milloraran. Hem manifestat en altres ocasions que la investigació havia d'estar sobretot al servei de les persones. És important tenir aquest aspecte com a referència en una recerca d'aquestes característiques.

Ja hem esmentat que tenir en compte aquests criteris durant l'elaboració de l'informe és important per no trair la relació de confiança i complicitat que es crea durant el procés de recerca. Certament no hi ha d'haver perill de perjudici si prèviament s'ha acordat que la persona o persones directament implicades en la recerca tindran accés a la informació i controlaran quina informació volen fer pública i quina no, segons la seva situació. Però, d'entrada, creiem que és una mostra del nostre interès, de respecte i de preocupació cap a les persones informants, assumir la responsabilitat de correspondre a la franquesa i a la confiança que ens de-mostren al llarg de la recerca.

Hi ha ocasions en què aquesta cura per les relacions i els compromisos adquirits es poden contraposar a la possibilitat d'una comprensió. I el conflicte sorgeix quan com a investigadors tenim la consciència de posseir informació clau per a la comprensió del cas, però no se'ns autoritza el seu ús o per la nostra part considerem arriscada la seva utilització per a alguna de les persones implicades. En aquest cas, hauríem de tenir en compte la possibilitat de reconstruir o bé la informació o bé la interpretació que se'n dedueixi, però per altres vies, de manera que no traeixi la persona implicada (Burgess, 1984; 1989). El que sí s'ha de tenir clar és que el compromís, juntament amb la credibilitat de la investigació, no ha de

ser a costa de falsejar la imatge del cas estudiat per restriccions en l'ús de les dades. Davant això, cal tenir en compte dos procediments. L'un és la pròpia negociació, és a dir, l'intent d'arribar a un acord amb l'informant per utilitzar la informació, procurant expressar totes les dades que aconsegueixin representar els seus punts de vista. De tota manera, la situació és diferent si la raó per a la negativa al seu ús és la simple prohibició, o si es tracta de discrepàncies amb l'informant respecte a la interpretació de quines són les dades rellevants per a la comprensió del cas. Com ha assenyalat Elliott (1990), si bé aquesta segona situació té una implicació ètica, en realitat ens trobem davant d'un problema metodològic, ja que del que es tracta és del dret de la persona a defensar la seva interpretació enfront de la interpretació de la persona que investiga o a la d'altres informants. En aquest cas, l'ètica és més aviat en el procés de diàleg que fa possible la forma de representar, en la publicació, la discrepància de perspectives i la plausibilitat per a l'informant de la interpretació de qui investiga, encara que no sigui necessàriament compartida.

L'altre procediment és, com ha destacat Winter (1989, 23), l'habilitat de qui investiga en la subtilesa interpretativa per aconseguir representar tots els punts de vista respectant les persones investigades. El mèrit d'aquesta subtilesa interpretativa resideix no només en aconseguir sortejar el perill de la restricció en l'ús de les dades, sinó que, a més, suposa una major profunditat en la comprensió en aconseguir representar la varietat de percepcions i de valors de les persones implicades sense arriscar-les. Aquesta última idea no pot deslligar-se, tanmateix, si volem tenir en compte l'oportunitat que els distints actors socials (fins i tot els més marginats o els més desprotegits) puguin accedir a ser representats i a ser tinguts en compte, del problema de com definim el cas d'investigació. És a dir, quins són els límits del que considerem com a perspectives a ser considerades o tipus d'informants que poden expressar el seu punt de vista (Simons, 1989). D'aquesta manera, l'aspiració a la subtilesa interpretativa no es redueix a una oportunitat desigual per a qui té més poder en la institució o en la situació estudiada. Reconèixer, per exemple en l'estudi d'un centre, el dret a ser representades les famílies, l'alumnat, o els exclosos o expulsats, i no tant sols el professorat i la direcció, és una manera d'aspirar a una subtilesa interpretativa que sigui equitativa amb tots els possibles implicats i afectats.

L'ètica de la interpretació

En realitzar una recerca interpretativa i etnogràfica que intenta descriure, comprendre i interpretar els comportaments i pensaments d'altres persones, no podem atorgar-nos el dret de fer valoracions i judicis categòrics i irrefutables sobre el que està bé i el que està malament. Sovint, apel·lant a l'objectivitat i al distanciament s'ha justificat aquesta posició que podria prendre la persona que investiga per considerar que pot tenir una posició externa i neutral a la realitat que estudia. En primer lloc, cal plantejar-nos que les activitats humanes no es reparteixen fàcilment en aquestes dues categories del que està bé i del que pot ser erroni sense matisos. En segon lloc, no és gens clar que qui investiga pugui assumir l'arrogància de posseir les categories o els criteris "correctes" de valoració i d'in-terpretació, que estipulen amb validesa i rigor el valor de les coses, accions, interaccions, assoliments i fracassos, de les institucions, dels grups o de les persones. D'aquesta manera s'evidencia ràpidament que les persones ens diferenciem les unes de les altres per la manera i el contingut en què valorem, sentim i apreciem les diverses activitats humanes, perquè no totes les persones percebem la nostra realitat, les nostres accions i realitzacions de la mateixa manera.

És un aspecte que èticament hem de plantejar-nos, sobretot per la influència tan gran que ha tingut en tots nosaltres la investigació experimental que creu que qui investiga té el privilegi d'establir categories al marge de la realitat i dels implicats i que posseeix el punt d'observació privilegiat respecte a les altres persones i a la seva activitat, comportament, etc. Creure que es pot tenir aquesta posició de privilegi significa creure que tens la capacitat per formular judicis de valor. I aquest és el paper que s'assumeix des d'aquesta posició: desenvolupar el punt de vista "privilegiat" per mitjà de les observacions, les entrevistes, les discussions informals amb la gent, els qüestionaris, etc. Però, per a nosaltres, considerant el compromís ètic que requereix la investigació qualitativa i etnogràfica, no s'ha de confondre aquest rol amb un altre de molt més complex: facilitar, a partir de la recollida de dades, la informació, per tal d'endegar processos de comprensió i interpretació compartits amb la finalitat de representar la pluralitat de postures i circumstàncies de tots els punts de vista implicats en la informació. És a dir, engegar un procés de diàleg, de discussió i de reflexió sobre la realitat estudiada. Així ens reconeixem com a persones que no podem desvincular les interpretacions de les nostres pròpies concepcions, de les nostres creences, de la nostra ideologia, de les nostres preocupacions i, per tant, dels nostres valors ètics i morals que d'alguna manera són referent important a l'hora d'apropar-nos

360

BEST COPY AVAILABLE

a comprendre la realitat que volem estudiar. D'aquesta manera ens exigim atendre al que per a nosaltres és essencial: que els col·lectius humans, les organitzacions, els processos socials de relació i interacció estan fortament determinats per la multitud de punts de vista, interessos, desitjos i necessitats que configuren qualsevol procés social. Almenys en aquest sentit les realitats socials són plurals i així les hauríem de reconèixer.

És previsible que el procés d'investigació suposi per a qui investiga la construcció d'un punt de vista privilegiat, en la mesura que es disposa d'accés a diferents situacions i opinions que cadascú dels implicats no sol tenir pel seu compte. Però aquesta posició privilegiada de la recerca no ha de confondre's amb la capacitat de judici privilegiat. Si ho féssim així estaríem subvertint la capacitat que els mateixos grups de persones tenen per comprendre i canviar la seva realitat de "manera col·lectiva" sense delegar aquesta capacitat a d'altres. Creiem que el judici i la interpretació sobre la qualitat d'una realitat social no pot ser ni delegat ni sostret a les persones implicades. La interpretació ha de ser en última instància un procés de construcció, i la seva riquesa rau que aquest procés pugui esdevenir alhora un aprenentatge col·lectiu, un diàleg i una reflexió conjunta. El compromís que ha d'assumir-se des de la possibilitat d'accedir a una posició privilegiada en la comprensió de la realitat investigada ha d'utilitzar-se, per tant, per representar la pluralitat i per facilitar els processos d'interpretació i de judici, no per suplir-los des del privilegi que pot atorgar la capacitat d'accés a la informació.

Segons hem acabat d'exposar, hauríem de considerar, en posar en marxa una recerca, els següents aspectes relacionats amb un compromís ètic que s'assumeix en la interpretació de la realitat social que s'investiga:

a) La interpretació no pretén convertir les complexitats naturals en simplificacions que falsifiquen la realitat, justificant-se en l'afirmació que simplificant és més fàcil establir conclusions o emetre judicis. Si bé la simplificació pot fer més fàcil la valoració, també la pot fer més errònia i injusta.

b) La interpretació de la realitat estudiada s'entén que no està en mans d'una sola perspectiva privilegiada, perquè es considera que ni la veritat ni la valoració correcta estan en possessió de grups o persones concretes.

c) La interpretació estarà orientada a la recol·lecció d'evidències, informacions i punts de vista que permetin a les persones interessades ampliar i matisar la seva comprensió, aprofundir en la seva reflexió, elaborar i desenvolupar la seva capacitat de dirigir les seves actuacions futures. Per tant, serà una interpretació que no jutja sinó que facilita que les persones implicades ho facin.

361

d) Segons aquesta línia anterior, el procés d'interpretació serà una experiència d'aprenentatge per a totes les persones implicades, tant per als qui investiguen com per als investigats.

La col·laboració, l'autoria, la propietat i la publicació en els processos de recerca. Algunes reflexions ètiques

Voldriem aportar, des de l'experiència d'haver estat implicats en recerques etnogràfiques i estudis de casos, algunes reflexions sobre aspectes ètics i morals que envolten els processos de recerca, i que sovint no es fan explícites, respecte als termes col·laboració, autoria, propietat i publicació.

Per les pretensions i finalitats que es proposa una investigació etnogràfica, és raonable que en els informes apareguin les veus respectades dels diferents protagonistes. I això també s'ha entès que és possible a partir d'establir unes relacions diferents entre qui investiga i qui és investigat. En molta literatura podem trobar explicacions i justificacions sobre la importància de les relacions i el tipus d'interacció que "cal" establir entre unes persones i altres quan el focus de la recerca és accedir a informació qualitativa sobre el pensament i les accions de les persones investigades. En la bibliografia relativa a aquests aspectes, podem trobar les consideracions que fins ara hem esmentat com a principis ètics: els rols han de ser negociats i no imposats; la recerca ha de suposar un aprenentatge per a totes les persones implicades, qui investiga ha de comprometre's a valorar els implicats com a persones i no com a objectes de recerca; l'accés i el control de la informació és compartida, etc. En algunes lectures, com per exemple la de Day (1991, 546), s'afirma que aquests principis pressuposen que la persona que investiga, sovint "provinent de la universitat", ha de tenir habilitats i qualitats de relació humana per implicar-se en una recerca que requereix una relació ètica amb les persones investigades. I alhora l'autor esmentat proposa crear espais de col·laboració entre professionals diversos -universitaris, no-universitaris, administració, etc.- i d'aquesta manera superar les restriccions i divisions entre comunitats diferenciades. Tot i això volem apuntar algunes contradiccions i alguns dilemes que posen de manifest que aquesta relació de mutualitat i de col·laboració no és dóna en un pla d'igualtat i equitat, sinó que les relacions entre investigadors i investigats continuen estan afectades per les relacions de poder. Això comporta algunes conseqüències ètiques que volem explicitar sobretot pel que fa a qui elabora el coneixement públic de la recerca i, per tant,

362

a qui es responsabilitza en últim terme d'interpretar i construir la realitat de la qual altres persones són directament protagonistes.

Un dels aspectes que, a causa de les seves implicacions ètiques, considerem important per reflexionar és el tema de l'autoria del text i les seves conseqüències. És a dir, el grau d'implicació que qui investiga decideix tenir en el text, en l'informe resultant de la recerca. A primera vista, pot semblar-nos que estem davant d'una elecció més metodològica que ètica, però, com ens recorda Elliott (1990, 125), depenent de la posició que es pren a l'hora d'investigar, metodologia i ètica són inseparables. Una possibilitat és presentar-nos en el text de la manera més semblant possible al paper que hem tingut durant la recerca. És a dir, integrant-nos com a protagonistes i no distanciar-nos de la comprensió i interpretació de la realitat que nosaltres mateixos "hem ajudat" a crear i a construir.

Sobre la implicació de les investigadores i investigadors en els estudis etnogràfics hi ha molta literatura. Hi ha hagut una tradició etnogràfica i antropològica que considerava que no era ni "científica" ni "objectiva" la presència explícita de l'autoria en el text. Segons Geertz (1989), aquesta posició provocava acusacions «d'insensibilitat, de tractar la gent com a objectes, d'escoltar les paraules però no la música». Una de les preguntes formulades en molts textos fa referència que els autors s'han de qüestionar quant d'ells o d'elles hi ha a l'etnografia que escriuen. En alguns casos, com hem assenyalat, hi ha investigadores que volen implicar-se en la mesura que ajudi a entendre el paper que hi van tenir, la relació que van mantenir i l'aprenentatge recíproc que van obtenir entre les persones protagonistes de la recerca. Segons Geertz (1989), l'etnògraf ha d'assumir la seva "qualitat d'autor" perquè no és un testimoni neutre que narra la realitat de les coses, sinó algú que construeix, des de l'experiència, una interpretació d'aquestes realitats. L'autor o l'autora no és una persona que explica i prou, sinó que crea una visió d'allò que ha viscut i experimentat. A més, el mateix Geertz afirma que tota descripció etnogràfica és tant una descripció del qui descriu com d'allò que es descriu. Tots aquests arguments justifiquen la redacció d'una etnografia en primera persona. És a dir, introduir-se en el text amb una autoria presencial, implicada i compromesa.

Ara bé, recentment alguns antropòlegs i etnògrafs han començat a qüestionar el tema de l'autoria i el context on es presenten els informes etnogràfics i, per tant, les conseqüències morals i ètiques que se'n deriven. En la mesura que es representen les persones investigades amb la seva pròpia veu, han anat apareixent etnografies "polifòniques" és a dir, ja no apareix la veu monofònica de l'investigador, sinó que l'etnografia recull la polifonia de veus on s'integren tant la veu de qui investiga com la dels informants. Aquesta possibilitat, segons Clifford (1992, 167), suggereix una estratègia textual alternativa, una utopia plural que acordi als col·laboradors com a escriptors. Però reconeix que trencar l'autoria singular

363

de la persona que investiga és encara una utopia, i n'apunta dues raons. La primera és les escasses obres que hi ha d'autoria múltiple perquè és l'etnògraf qui assumeix sempre la propietat editorial i intel·lectual de l'obra. I la segona està relacionada amb el desafiament que suposaria l'autoria col·lectiva contra el domini i el reconeixement social associats a l'autoria singular de l'etnògraf.

Aquest qüestionament sobre l'autoria etnogràfica posa en tela de judici molts pressupòsits des dels quals s'ha de replantejar el sentit de la investigació naturalista-interpretativa. Kushner i Norris (1990, 124) posen de manifest que «compartir l'autoria, cosa poc freqüent, pot ser una aspiració atractiva perquè ofereix l'oportunitat d'ampliar el rang de teories i significats i, de pas, oferir als participants la dignitat de contribuir a teoritzar sobre els seus mons. Més encara, a través de compartir les produccions de significat podrem millorar la comprensió significativa de la realitat estudiada. En negociar els significats amb els implicats, els introdueix en el rol de col·laboradors». Aquests mateixos autors reconeixen que en pocs casos qui investiga comparteix completament les interpretacions i les conclusions finals de l'estudi: «el capítol final sempre queda reservat a la persona que investiga».

Segurament, fer un pas endavant per compartir l'autoria seria un pas per restablir un tipus de relació col·laborativa a "tots" els nivells entre investigadors i investigats. La co-autoria és un desafiament, i es comença a plantejar com una solució "radical" al text etnogràfic. En el fons, superar el problema de l'autoria suposaria desafiar la divisió entre els dos àmbits: acadèmia-pràctica o realitat social; persones que investiguen-persones investigades; teoria-pràctica, etc. Per això és un tema "radical" de plantejar, perquè ens porta a qüestionar altres pressupòsits entorn de la investigació educativa.[3]

Plantejar-nos qui té realment l'autoria, qui publica, qui cita, a qui beneficia com a reconeixement professional i social, ens condueix

(3) El camí comença a obrir-se i s'inicia un qüestionament més a fons de les relacions entre investigadors i investigats en recerques col·laboratives i qualitatives. En aquest sentit, en són un exemple els dos articles que citarem. El primer de Miller (1992) "Exploring Power and Authority Issues in a Collaborative Ressearch Project", on l'autora planteja el paper com a investigadora que ha tingut en un projecte d'investigació col·laborativa en el moment que rep el llibre publicat sobre la recerca i es qüestiona les relacions de poder i d'autoritat que ha tingut sobre el grup de mestres, tot i partir de la base que era una recerca qualitativa i que, com a principi ètic, se sustentava en unes relacions recíproques i interactives entre investigadora i mestres participants. Miller ressalta que els temes de poder i autoritat poden emergir tant en investigacions qualitatives com en recerques tradicionals. També en aquesta línia, és interessant el treball de Ladwing (1991) «Is collaborative Ressearch Exploitative?». L'autor presenta arguments per demostrar que s'explota, en un sentit econòmic, els participants de la recerca, dels quals s'obté la informació, perquè no cobren res. En canvi els investigadors cobren de la publicació i dels projectes finançats. Les argumentacions que exposa l'autor també poden ajudar-nos a pensar en la posició desigual (sobre metodologia de recerca, autoria, reconeixement social, etc.) en què es troben les persones que investiguen i les investigades.

a desvetllar aquestes inquietuds. I al mateix temps ens porta a plantejar-nos contradiccions o dilemes. Per exemple, pensar que a través del nostre treball puguem mantenir o reproduir la jerarquització entre els qui analitzen la realitat social i els qui la practiquen i, en conseqüència, es continuï legitimant la dependència intel·lectual de persones que treballen implicades en realitats socials (educació, sanitat, lleure, sociologia, antropologia, etc.) respecte de les que treballen a la universitat. Això pot tenir repercussions morals i ètiques perquè és perpetuar que la reflexió, l'anàlisi, la interpretació i el coneixement elaborat i públic de la realitat social no està en mans dels mateixos implicats sinó que d'altres persones reconegudes per l'acadèmia en tenen la responsabilitat.

Un problema derivat d'aquest repartiment desigual de poder és el que posen de manifest Gitlin, Siegel i Boru (1989) en l'àmbit de l'educació. Aquests autors han criticat els efectes de les diferències que s'estableixen entre els dos àmbits, el de la investigació i el de la pràctica, en els seus propis treballs etnogràfics "d'esquerres". En pretendre, amb la seva recerca, desvetllar, comprendre i interpretar les formes en què les pràctiques educatives i les accions docents reprodueixen desigualtat social a l'escola, i en mostrar que els ensenyants estan atrapats en estructures burocràtiques, una vegada s'acaben els estudis realitzats pot semblar que els mestres es deixin abandonats a la seva sort.[4] Taylor (1991, 246) també fa referència a la responsabilitat dels qui investiguen quan marxen "del camp" després que la recerca s'ha acabat: «Marxar del camp significa «estar» en el camp, és a dir, continuar lluitant amb els temes humans que han sorgit durant el treball de camp». Potser ens hauríem de qüestionar que èticament la nostra responsabilitat no acaba després de la recerca, sinó que cal continuar amb el compromís i la implicació per lluitar en les contradiccions que ha obert una investigació d'aquestes característiques, tant pel que fa a qui investiga com a les persones investigades.

Tot això ens alerta dels perills que podem córrer a l'hora d'afrontar una recerca etnogràfica. Això no vol dir que no creiem que pot ser

---

(4) Altres que comparteixen aquests punts de vista són: Bolster (1983), Cochran-Smith i Lytle (1990), Elliott (1991), Gitlin i altres (1992), Tom (1985). Aquests autors i autores proposen que sigui el professorat qui realitzi la investigació sobre la seva pràctica i, per tant, qui elabori les anàlisis, interpretacions i significats per tal de construir el coneixement pedagògic i transformi realment la seva pràctica. Recentment -1992- Andrew Gitlin ha publicat un llibre, conjuntament amb altres professors titulat «Teachers' voices for school change». En aquesta publicació el significat de «teachers' voices» és diferent al d'altres autors i autores que només reconstrueixen la veu del professorat, però en el cas de Gitlin «teachers' voices» vol dir que són els mateixos professors i professores els que han escrit les seves investigacions i per tant han elaborat el coneixement teòric lligat a la pràctica. Un cas semblant és el llibre de Cochran-Smith i Lytle (1993), la segona part del qual correspon a capítols sobre investigacions realitzades per ensenyants sobre la seva pròpia pràctica.

important entendre el funcionament d'una realitat social. Però aquesta raó no vol dir que siguin defensables segons quins interessos que s'amaguen darrera de la investigació etnogràfica en els àmbits socials, com ara l'educació. El valor del coneixement que pot aportar la investigació educativa, per exemple, ha de sospesar-se amb la capacitat que ofereix per aprofundir en els problemes valoratius de l'educació, per possibilitar la discussió pública i per col·laborar en la seva realització en els contextos reals de la pràctica educativa (Contreras, 1991). L'aportació de Gimeno (1990, 35) és significativa en aquest mateix sentit: «L'operativitat del coneixement i de la investigació pedagògica en la pràctica, depèn de la capacitat de coneixement per ampliar la consciència de la problematicitat educativa i dels models alternatius». Per tant, pensem que la responsabilitat que tenim no només consisteix a aprofundir en els problemes valoratius i construir coneixement que ens permeti problematitzar la realitat social, sinó també ens cal descobrir quins són els supòsits tàcits des dels quals investiguem i des dels quals actuem. Un dels reptes seria plantejar-nos preguntes que fossin camins oberts cap a respostes que ens conduïssin a trobar altres alternatives d'investigació que no suposessin discriminació, ni en les relacions ni en la construcció de coneixement.

Potser el més honest és començar a fer explícits i públics els problemes ètics i polítics que ens plantegem durant els processos de recerca. Així ens podríem acostar al desafiament que suposa trobar altres models i alternatives més equitatius, ètics i justos.

Referències bibliogràfiques

ANGULO, F. (1991): *Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora.* Universidad de Málaga.

ARNAUS, R. (1993): *Vida professional i Acció Pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas.* Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.

BELLAH, R. H. i altres (1989): «Apéndice. La ciencia social como una filosofía pública». A: Bellah, R. H. i altres: *Hábitos del corazón.* Madrid: Alianza, 377-391.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1982): *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn and Bacon.

BOLSTER, A. S. (1983): «Toward a More Effective Model of Research on Teaching». *Harvard Educational Review, 53* (3), 294-309.

BURGESS, R. G. (1984): *In the field. An introduction to field research.* Londres: Allen & Unwin.

366

BURGESS, R. G. (1989): «Grey Areas. Ethical Dilemmas in Educational Ethnography». A Burgess, R. G. (ed.): *The ethics of educational research*. Londres: The Falmer Press, pàgs. 60-76.
CLIFFORD, J. (1992): «Sobre la autoridad etnográfica». A Geertz, C.; Clifford, J. i altres (eds.): *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, pàgs. 141-170.
COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. (1990): «Research on teaching and Teacher Research: The Issues That Divide». *Educational Researcher*, *19* (2), pàgs. 2-11.
COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. (1993): *Inside/Outside. Teacher Research and Knowledge*. Nova York: Teachers College Press.
CONTRERAS, J. (1991): «El sentido educativo de la investigación». *Cuadernos de Pedagogía*, *196*, pàgs. 61-67.
COLAIZZI, G. (1990): «Feminismo y Teoría del Discurso. Razones para un debate». A Colaizzi, G. (ed.): *Feminismo y Teoría del discurso*. Madrid: Cátedra, pàgs. 13-25.
DAY, C. (1991): «Roles and Relationships in Qualitative Research on Teachers' Thinking: A Reconsideration». *Teaching & Teacher Education*, *7* (5-6), pàgs. 537-547.
ELIAS, N. (1990): *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
ELLIOTT, J. (1990): «Metodología y ética». A Elliott, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, pàgs. 124-130.
ELLIOTT, J. (1991): *Action-Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
EVERHART, R. B. (1977): «Between Stranger and Friend: Some Consequences of (Long Term)». *American Educational Research Journal*, *14* (1), pàgs. 1-15.
FERNÁNDEZ, J.; SANTOS, M. A. (1992): *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*. Málaga: Aljibe.
GEERTZ, C. (1989): *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
GIMENO, J. (1990): «Conciencia y Acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores». *Jornades sobre Models i estratègies en la formació permanent del professorat en els països de la CEE*. Universitat de Barcelona.
GITLIN, A.; SIEGEL, M.; BORU, K. (1989): «The politics of method: from leftist ethnography to educative research». *Qualitative Studies in Education*, *2* (3), pàgs. 237-253.
GITLIN, A. i altres (1992): *Teacher's voices for school change*. Londres: Routledge.
GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
HOUSE, E. R. (1991): «Evaluation and Social Justice. Where Are We?». A McLaughlin, M. W.; Phillips, C. D. (eds.): *Evaluation and Education: at Quarter Century*. Chicago: University of Chicago Press, pàgs. 233-247.

KLEINMAN, S. (1991): «Field-Workers' Feelings: What We Feel, Who We Are, How We Analyze». A: Shaffir, W.B.; Stebbins, R.A. (eds.): *Experiencing Fieldwork. An inside view of qualitative research.* Londres: Sage, pàgs. 184-195.

KUSHNER, S.; NORRIS, N. (1990): «Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista». A: Martínez, J.B. (ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza.* Granada: Universidad de Granada, pàgs. 111-126.

LADWIG, J. G. (1991): «Is Collaborative Research Exploitative?». *Educational Theory*, 41 (2), pàgs. 111-121.

MILLER, J. L. (1992): «Exploring power and authority Issues in a collaborative Research Project». *Theory into practice*, 31 (2), pàgs. 165-172.

PRING, R (1984): «Confidentiality and the Right to Know». A: Adelman, C.: *The Politics and Ethics of Evaluation.* Londres: Croom Helm, pàgs. 8-18.

SANCHEZ, A (1991): «La Masculinidad en el discurso científico: aspectos epistemológico-ideológicos». A: Luna, L.G.: *Mujeres y Sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos.* Barcelona: Universitat de Barcelona, pàgs. 167-176.

SANCHEZ, A. (1993): *Ciencia y género.* Universitat de València.

SIMONS, H. (1989): «Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation». A: Burgess, R.G. (ed.): *The ethics of educational research.* Londres: The Falmer Press, pàgs. 114-139.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós.

TAYLOR, S. J. (1991): «Leaving the Field: Research, Relationships, and Responsabilities». A: Shaffir, W.B.; Stebbins, R.A. (ed.): *Experiencing Fieldwork. An inside view of qualitative research.* Londres: Sage, pàgs. 238-247.

TOM, A. R. (1985): «Rethinking the relationship between research and practice in teaching». *Teaching & Teacher Education*, 1 (2), pàgs. 139-153.

VIOLI, P. (1990): «Sujeto lingüístico y sujeto femenino». A Colaizzi, G. (ed.): *Feminismo y Teoría del discurso.* Madrid: Cátedra, pàgs. 113-140.

WINTER, R. (1989): *Learning from experience.* Barcombe, Lewes: The Falmer Press.

Paraules clau

Investigació qualitativa
Deontologia pedagògica
Informe

Abstracts

En este artículo defendemos algunas consideraciones éticas que deberían tenerse en cuenta a la hora de poner en marcha procesos de investigación interpretativa y etnográfica, por el compromiso ético que exigen. La información a la que accedemos así lo requiere, ya que hay que tener presente el no caer en procesos peligrosos que puedan cuestionar la dignidad moral de las personas. Abordamos algunas reflexiones que nos suscitan estos procesos desde el punto de vista ético. En concreto, tras exponer las que para nosotros son las claves que definen los aspectos éticos de la investigación etnográfica (la dialéctica entre compromiso y distanciamiento, la naturaleza y los efectos sociales de la investigación y los dilemas entre lo público y lo privado), plantearemos algunos de los ámbitos prácticos en los que se presenta y se resuelve el compromiso ético, como son: la negociación de las relaciones durante la investigación, los problemas de confidencialidad e interpretación y algunas reflexiones éticas sobre la colaboración y la autoría de la investigación.

Dans cet article, nous défendons quelques considérations éthiques qui devraient être prises en compte lors du lancement de processus de recherche interprétative et ethnographique, en raison de l'engagement éthique que ceux-ci exigent. L'information à laquelle nous accédons ainsi l'exige en effet, puisque nous devons toujours être attentifs à ne pas nous laisser entraîner dans des processus risqués susceptibles de porter atteinte à la dignité des personnes. Nous exposons quelques réflexions que nous inspirent ces processus du point de vue éthique. Concrètement, après avoir abordé ce que nous considérons comme les clefs qui définissent les aspects éthiques de la recherche ethnographique (la dialectique entre engagement et distanciation, la nature et les effets sociaux de la recherche et les dilemmes entre public et privé), nous nous pencherons sur certains des domaines pratiques dans lesquels se pose et se résout le problème de l'engagement éthique comme la négociation des relations pendant la recherche, les problèmes de confidentialité et d'interprétation ainsi que quelques réflexions éthiques sur la paternité des recherches (responsables et collaborateurs).

In this article we argue for certain ethical considerations which should be taken into account when setting up processes of interpretative and ethnographic research, because of the ethical commitment they demand. The information to which we have access requires no less, since we must avoid falling into dangerous processes which might call people's moral dignity into question. We follow some lines of thought which these processes arouse in us from an ethical point of view. Specifically, after explaining what we consider to be the keys which define the ethical aspects of ethnographic research (the dialectic between commitment and distancing, the nature and social effects of the research and the conflict between public and private), we shall be discussing some of the practical areas in which the question of ethical commitment is posed and resolved, such as: the negotiation of relations during the research, problems of confidentiality and interpretation and some ethical reflections on collaboration and the authorship of the research.

Temps d'Educació, 14 2n semestre, 1995

Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica

Xavier Gil, Eduardo García i Gregorio Rodríguez*

L'anàlisi de dades és considerada una de les tasques fonamentals en qualsevol projecte d'investigació. En el marc de la investigació etnogràfica, l'anàlisi té per objectiu extreure i interpretar el sentit de les dades recollides per l'investigador, i intentar, amb això de reconstruir la cultura, d'aproximar-nos al significat que els mateixos subjectes que participen en els contextos estudiats atribueixen a les realitats o fenòmens.

Les dades obtingudes en el curs de la investigació etnogràfica són elaborades principalment a partir de tècniques com l'observació participant o l'entrevista etnogràfica, i també recorrent a instruments com el diari, els qüestionaris oberts, etc. Aquest tipus de dades s'anomenen *qualitatives*. Habitualment, les dades recollides són expressades en forma de cadenes de paraules o textos. El fet que les interaccions, les opinions expressades pels subjectes o la informació que es transmet en els contextos educatius es produeixin en forma de codis verbals és una raó important perquè la majoria de les dades elaborades en aquests contextos es fonamentin en l'expressió verbal escrita. La informació extreta per l'etnògraf generalment és expressada per mitjà del llenguatge, i pren forma en registres escrits (notes de camp redactades, transcripció d'entrevistes, descripcions d'artefactes, etc.). Quan s'utilitzen instruments tècnics per registrar la informació, com els aparells enregistradors d'àudio o vídeo, les dades recollides acostumen a traduir-se a format escrit abans de ser analitzades.

Encara que molts autors defensen la no-existència d'una vinculació única i inequívoca entre els mètodes i els programes o paradigmes d'investigació, el cert és que els procediments de recollida d'informació emprats en la investigació etnogràfica condueixen pre-

---

*Els autors són doctors en Ciències de l'Educació i professors de l'Àrea de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Sevilla. Entre els seus treballs sobre investigació etnogràfica i anàlisi de dades qualitatives hi ha les obres següents: *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico* (García, 1991), *Análisis de datos cualitativos* (Gil, 1994), *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador* (Rodríguez i altres, en premsa).

Adreça professional: Departament de Didàctica i Organització Escolar i MIDE. Facultat de Ciències de l'Educació. Av. San Francisco Javier, s/n. 41005 Sevilla. Tel. (95) 4557728. Fax: (95) 4557817.

dominantment a dades qualitatives i, com veurem, els sistemes d'anàlisi apunten també cap a vies qualitatives.

Generalment se sol parlar d'anàlisis per al·ludir a operacions que consisteixen a delimitar els components d'una realitat global, examinar-ne les parts separadament i unir-les novament en un tot coherent i significatiu que ens proporcioni una major comprensió de la realitat analitzada. Els processos analítics descrits per diferents autors que adopten l'enfocament etnogràfic tendeixen cap a aquest concepte d'anàlisi. Per a Spradley (1979, 1980), per exemple, el procés d'anàlisi consisteix a aïllar les unitats fonamentals del coneixement cultural o dominis en què s'organitza allò que els subjectes coneixen, i explorar l'estructura interna dels dominis i les relacions que hi ha entre ells. L'anàlisi constituiria una eina per al descobriment de significat cultural a partir de les dades obtingudes.

En un sentit ampli, podem considerar l'anàlisi de dades com una activitat que implica un conjunt de manipulacions, transformacions, reflexions i comprovacions fetes a partir de les dades, amb l'objectiu d'extreure'n significats rellevants per a un problema d'investigació (García, Gil i Rodríguez, 1993). En els paràgrafs que segueixen intentarem assenyalar les dificultats associades a l'anàlisi de les dades qualitatives, caracteritzar aquesta tasca en l'àmbit etnogràfic, proporcionar algunes pautes per a la seva elaboració i indicar diferents recursos informàtics que poden ajudar l'etnògraf en aquesta feina.

La dificultat de l'anàlisi

Com passa en altres àmbits de la investigació emmarcada en els programes qualitatius o interpretatius, la gran dificultat per a l'anàlisi de dades sorgeix de la mateixa naturalesa d'aquestes. Les dades qualitatives són riques, polisèmiques, amaguen múltiples matisos, contenen informació descriptiva respecte a llocs, objectes, persones, conductes, converses, i presenten un baix nivell d'elaboració; es podria dir que es troben molt a prop de les realitats a les quals fan referència.

Les dades recollides de forma numèrica, com a resultat de processos de mesurament, són analitzades amb una relativa facilitat gràcies a supòsits epistemològics assumits en l'estudi de la realitat segons els quals aquesta pot ser descrita objectivament i és possible trobar lleis, en què generalment hi ha models matemàtics subjacents, capaces d'explicar i predir els fenòmens. En canvi, quan

les dades són expressades en forma de paraules i textos, no podem trobar procediments d'anàlisi que presentin el nivell de sistematització i elaboració de les tècniques estadístiques. Enfront de l'elevat grau de formalització dels procediments amb què s'analitzen dades quantitatives, la manera com tractem l'anàlisi de les dades qualitatives no segueix vies inequívocament delimitades. Encara més, els mètodes utilitzats són tan variats i singulars que de vegades resulten genuïns del mateix investigador que els empra, el qual ha arribat a configurar-los a partir d'una experiència acumulada de treball amb aquest tipus de dades i d'acord amb el seu propi estil com a investigador. Amb paraules de Taylor i Bogdan (1986:159), «tots els investigadors desenvolupen mètodes propis per analitzar les dades qualitatives». La multiplicitat i la privacitat dels mètodes aplicats a l'anàlisi de dades qualitatives han fet que s'afirmi que l'únic punt d'acord entre els investigadors és la idea que l'anàlisi és el procés d'extreure sentit de les dades (Tesch, 1990).

Les tasques implicades en l'anàlisi d'aquest tipus de dades de vegades han estat enteses per etnògrafs experimentats com una part d'un procés espontani, flexible, intuïtiu, asistemàtic, l'objectiu del qual és trobar el sentit de les dades sense que mètodes concrets puguin marcar la manera de fer-la. En aquest procés, la intuïció i l'experiència de l'investigador són importants, per la qual cosa no és estrany que alguns autors considerin necessari tenir talent artístic (Goetz i Lecompte, 1988) o actituds i qualitats de creativitat, imaginació i un «olfacte de detectiu» (Woods, 1989). Aquesta manera de concebre l'anàlisi podria enfosquir el panorama de l'anàlisi de dades en la investigació etnogràfica per a aquells que s'acosten per primera vegada a aquest àmbit científic, ja que se'n dedueix la impossibilitat que qualsevol investigador pugui fer òptimament aquests treballs. En certa manera, es podria pensar que l'anàlisi de les dades és un art més que no pas una tècnica i que, per tant, l'aprenentatge no és a l'abast de tots.

El caràcter intuïtiu i poc formalitzat del procés d'anàlisi que duen a terme molts etnògrafs ha fet que l'anàlisi de dades en la investigació etnogràfica no sempre hagi estat ben interpretada. Després de fer diverses entrevistes o de romandre prolongadament en el context estudiat, l'investigador va reunint quantitats ingents d'informació que ha de ser analitzada —un tret comú a moltes etnografies és precisament la recollida de descripcions copioses, abundants en detalls (Garcia, 1994). La imatge caricaturesca de l'etnògraf, després de mesos de treball de camp, assegut a la seva taula amb la intenció d'«extreure significats» entre centenars de pàgines de transcripcions d'entrevistes, notes de camp i documents diversos, sense saber per on començar, ha esdevingut una imatge tan tòpica almenys com la de Margaret Mead vestida a la manera de les natives de Samoa. Imatges d'aquesta mena portarien l'etnògraf novell al

desànim, davant les perspectives de passar una gran quantitat d'hores llegint, revisant, estudiant el contingut, etc., sense estar segur del camí pel qual ha d'avançar. Aquesta és una imatge distorsionada de la realitat ja que l'investigador etnogràfic no posposa l'anàlisi fins a la fase final de l'estudi, té direccions clares per enfocar el treball i pot seguir algun procediment d'anàlisi que guiï la seva tasca.

La dificultat associada a l'anàlisi de les dades s'agreuja amb el fet que la bibliografia gairebé no tracta d'aquest tema. A la majoria de les etnografies, l'interès se centra a presentar els resultats de l'estudi i, generalment, s'omet o només es descriu vagament la manera en què les dades són processades per arribar a les conclusions i, en els manuals d'investigació, se sol dedicar a aquesta qüestió un exigu nombre de pàgines. Miles i Huberman (1994) troben en el grau d'incertesa que envolta l'anàlisi de dades qualitatives una raó per explicar que, en general, els mètodes d'anàlisi no són relatats detalladament en els informes d'investigació. Però, a més a més, no només hi ha desacord en la forma de dur a terme l'anàlisi, sinó també en la terminologia utilitzada per expressar-la, de manera que quan els investigadors qualitatius arriben a fer explícits els mètodes d'anàlisi, l'absència d'un llenguatge comú fa que siguin ambigus.

La privacitat que els caracteritza i la manca de detall amb què són descrits en els informes d'investigació són precisament els aspectes que concentren la major part de les crítiques que es refereixen a la credibilitat en la investigació qualitativa en general. La manera en què, des d'aquesta perspectiva, són analitzades les dades s'ha qualificat d'obscura, difusa, mancada de rigor, poc definida. Alguns investigadors han reaccionat esforçant-se a aclarir i guiar els processos analítics, fent més rigoroses i exhaustives les tècniques qualitatives d'anàlisi i intentant d'aproximar-les, pel que fa a la sistematització i la fiabilitat, als procediments quantitatius. Es tracta dels enfocaments anomenats «de procediment», que estan entre les alternatives als enfocaments «intuïtius», basats en la intuïció de l'analista (Firestone i Dawson, 1982).

Ens centrarem en aquest enfocament de procediment per tal de donar orientacions pràctiques amb vista a l'anàlisi de les dades recollides en la investigació etnogràfica. Intentarem de fer explícit un procés general amb un cert grau de sistematització, dirigit a l'examen, la descripció i la interpretació de les dades. La majoria dels autors coincideixen en les grans línies del procés d'anàlisi que descriurem en aquest article i per això podria constituir una base per a l'estructuració del procés d'anàlisi que l'investigador adapta a cada estudi concret.

Característiques de l'anàlisi en la investigació etnogràfica

Un tret característic fonamental té a veure amb el lloc de l'anàlisi en el procés d'investigació. Tradicionalment, en la investigació en ciències socials en general el desenvolupament del procés d'investigació es caracteritza per la seva linealitat en el temps. Les etapes que el componen tenen un sentit seqüencial: plantejament de problemes, formulació d'hipòtesis, recollida de dades, anàlisi, interpretació i redacció de l'informe. Aquesta característica s'oposa als plantejaments metodològics propis de la investigació etnogràfica en la qual l'anàlisi de dades és determinada i determina el problema d'investigació, i es fa simultàniament a altres tasques com ara la recollida de dades o la redacció de l'etnografia, per anomenar-ne algunes.

El problema estudiat condiciona les decisions pel que fa al tipus de dades necessàries i de tècniques o instruments que s'utilitzaran en l'elaboració de l'anàlisi, i n'avança els procediments que aquests i la naturalesa del problema aconsellen. Tanmateix, la relació del problema d'investigació amb l'anàlisi de les dades no és unidireccional. Tot procés d'investigació implica, efectivament, una invitació que siguin les mateixes dades o els resultats de la seva anàlisi les que influeixin o determinin el veritable caràcter del problema d'investigació o la següent i més fonamental pregunta a investigar. Per a Goetz i Lecompte (1988), a mesura que s'aprofundeix la cultura i les interpretacions que fan els participants es redefineixen les preguntes d'investigació. La influència dels resultats que va aportant l'anàlisi pot fer que un problema sigui focalitzat en aspectes cada vegada més concrets (Bogdan i Biklen, 1982). Fins i tot es podria diferir el plantejament del problema fins que no s'hagi fet una anàlisi preliminar del camp d'estudi.

Podem veure la recollida de dades en si mateixa com una forma primitiva d'anàlisi ja que representa algun tipus d'elaboració sobre la realitat. Descriure el que veiem en observar una situació educativa implica ineludiblement que l'observador fa una interpretació de la realitat, i també una categorització, implícita en l'ús del llenguatge. D'alguna manera, s'està analitzant el que s'observa. Al costat de les notes de camp generalment apareixen judicis, opinions, sospites, dubtes, reflexions, interpretacions, que l'etnògraf afegeix a la informació descriptiva sobre el que ocorre en el camp d'estudi. Alguns autors prefereixen anar anotant aquest tipus de comentaris separadament en memoràndums (Miles i Huberman, 1994), els quals poden ser considerats formes preliminars d'anàlisi. Com afirma Woods (1989), en observar, entrevistar, prendre notes de camp i

confeccionar el diari d'investigació, l'etnògraf no es limita a registrar perquè també reflexiona.

L'anàlisi i la recollida de dades en general s'alternen o simultaniegen en els projectes d'investigació. Goetz i Lecompte (1988) han concretat metodològicament la interconnexió dels processos de recollida i anàlisi en la investigació etnogràfica en les anomenades «estratègies de selecció seqüencial», en què la progressiva construcció teòrica determina la recollida de dades. També Spradley (1979, 1980) proposa un mètode seqüencial que intercala fases de recollida i d'anàlisi de dades («mètode de la seqüència de desenvolupament de la investigació»), amb l'objectiu de buscar símbols culturals i les relacions entre ells. Fases d'anàlisi de dominis, anàlisi taxonòmica, anàlisi de components, segueixen les fases de recollida d'informació a partir dels subjectes (qüestions descriptives, estructurals, de contrast) o de les situacions (observacions descriptives, focalitzades, selectives). Recollida i anàlisi es condicionen mútuament, per tant, en un procés en què la informació recollida i la teoria que emergeix de l'anàlisi són emprades per orientar una nova recollida de dades (Wilson, 1977).

Alguns autors entenen que l'anàlisi de dades no només és present a la fase de la investigació corresponent a la recopilació de dades, sinó també a la fase de l'elaboració d'informes (Erickson, 1989). Una prosa lúcida i un bon estil literari poden constituir bases adequades per a la interpretació i l'anàlisi, perquè per a molts investigadors el procés d'escriure és el període en què el coneixement i la penetració apareixen més espontàniament (Wax i Wax, 1980). En aquest sentit, es poden recordar les recomanacions de Spradley (1979), que és partidari de començar a escriure una etnografia aviat, perquè escriure implica un procés de pensament i anàlisi.

L'anàlisi, en un sentit ample, es fa des de les primeres fases de l'estudi i continuadament durant el procés d'investigació. No obstant això, és veritat que l'anàlisi feta a les primeres fases de la recollida de dades és bastant primitiva, i es limita a l'anotació de comentaris o reflexions al diari de camp, que s'afegeixen als registres d'observació de l'investigador. La fase d'anàlisi s'intensifica en el moment final de l'estudi, període en què es revisa el conjunt de la informació recollida i es desenvolupen i s'ordenen les idees que han sorgit prèviament.

A més a més de la seva presència al llarg de tot el procés d'investigació, podem destacar el caràcter obert i flexible dels procediments que s'empren a l'anàlisi de dades. Encara que és freqüent aportar pautes i orientacions i especificar tasques concretes per dur a terme l'anàlisi, els mètodes no estan rígidament estandarditzats i deixen possibilitats de divergència dins d'un marc establert.

D'altra banda, els processos analítics tenen en la investigació etnogràfica un doble caràcter deductiu i inductiu. L'etnògraf parteix de punts de vista que anirà modificant en resposta als esdeveniments que es produeixin en el context de l'estudi. Inicialment dirigeix l'anàlisi de dades segons les seves línies d'indagació, el seu esquema conceptual sobre la cultura característica del col·lectiu humà que estudia. Els resultats de l'anàlisi el portaran a constatar aspectes de la vida d'aquest col·lectiu i el significat que els seus membres li atribueixen, cosa que li permet construir una interpretació més fidel de la cultura.

Finalment, una característica de l'anàlisi de dades en la investigació etnogràfica és que els resultats obtinguts són constantment revisats durant el procés d'investigació i, si s'escau, modificats o substituïts. Les conclusions que se'n deriven, doncs, tenen un caràcter provisional perquè les noves recollides d'informació poden fer canviar les descripcions i les interpretacions avançades.

El procés general d'anàlisi de dades

En l'intent de descriure un procés general d'anàlisi, ens limitarem a les tasques d'anàlisi pròpiament dites i deixarem de banda les estratègies etnogràfiques de més abast, en què es combinen procediments de recollida i anàlisi de dades, que orienten l'investigador en la seva trajectòria des de la localització dels informadors, per exemple, fins que escriu una etnografia. La situació que ens plantegem és la de l'etnògraf que al final d'una etapa del seu treball compta amb un cert volum d'informació que pretén analitzar.

Abans de detallar els passos concrets que es podrien seguir en l'anàlisi de dades, considerarem el marc general aportat per Miles i Huberman (1994). En el seu intent de sistematitzar les tasques d'anàlisi de dades qualitatives, fan una diferenciació entre les activitats dirigides a la reducció de dades, la presentació de dades i l'extracció o verificació de conclusions. A cada un d'aquests grups es fan manipulacions, operacions i transformacions concretes durant l'anàlisi de dades, tot i que no necessàriament apareixen totes en el treball de cada analista. No sempre s'hi estableix una successió en el temps, i es poden donar simultàniament o fins i tot trobar-se dins d'una mateixa manipulació o tasca. Aquestes tasques, juntament amb les activitats i operacions que comprenen, apareixen recollides a la figura 1 (Rodríguez i altres, en premsa).

Figura 1. Tasques incloses en el procés general d'anàlisi de dades qualitatives.

PROCÉS GENERAL D'ANÀLISI DE DADES QUALITATIVES
REDUCCIÓ DE DADES
Separació d'unitats
Síntesi i agrupament
Identificació i classificació d'elements
DISPOSICIÓ I TRANSFORMACIÓ DE DADES
Disposició
Transformació
OBTENCIÓ I VERIFICACIÓ DE CONCLUSIONS
Procés per obtenir resultats
Verificació de conclusions
Procés per assolir conclusions

El primer bloc pretén reduir l'amplia informació que contenen les dades textuals, diferenciant unitats i identificant els elements de significat que suporten. Les activitats de separació d'unitats, identificació i classificació d'elements, o síntesi i agrupament, es troben entre les tasques de reducció. És possible que els processos de categorització i codificació siguin els més representatius de la reducció de dades textuals.

Amb les tasques de disposició es pretén facilitar l'obtenció posterior de conclusions. Una disposició és un conjunt organitzat d'informació, presentat en alguna forma espacial ordenada. Les dades qualitatives apareixen en general en forma textual i són difícils d'abastar per les capacitats cognitives humanes: els textos narratius són dispersos, de vegades ofereixen una visió seqüencial de fets simultanis, dificulten l'examen de diverses variables alhora i estan ordenats d'una manera vaga (Miles i Huberman, 1994). Per aquest motiu, cal una transformació (traslladar les dades a un altre llenguatge o forma d'expressió) i ordenació de les dades que permeti presentar-les d'una manera comprensible i operativa per resoldre les qüestions d'investigació.

Un important grup d'activitats que constitueixen els processos d'anàlisi s'encaminen a obtenir resultats i conclusions, en relació amb els objectius particulars de cada estudi. Arribar a conclusions implicaria, d'acord amb les connotacions semàntiques del terme *anàlisi*, unir una altra vegada els elements diferenciats en el procés analític per reconstruir un tot estructurat i significatiu. Sota la denominació de conclusions apareixen generalment els resultats, els productes de la investigació i la interpretació d'aquests. Un cop assolides les conclusions d'un estudi cal verificar-les, és a dir, confirmar que els resultats corresponen als significats i a les interpretacions que els participants atribueixen a la realitat.

Pautes per a l'anàlisi en la investigació etnogràfica

Tenint en compte les reflexions que s'han fet en els apartats anteriors, proposarem una via d'anàlisi de les dades que pugui orientar l'etnògraf que, amb la intenció d'extreure'n el sentit, s'enfronta a un nombre considerable de pàgines corresponents a la transcripció d'entrevistes, les notes de camp recollides, els diaris elaborats pels participants, etc. Bàsicament, el procés d'anàlisi podria seguir les etapes o moments següents:

1. Lectura inicial de les dades
2. Codificació
3. Disposició de les dades
4. Obtenció de conclusions
5. Verificació de conclusions

Entre aquestes etapes no es dóna una seqüència estrictament lineal, ja que normalment les unes s'encavallen amb les altres o fins i tot perduren al llarg de tot el procés d'anàlisi.

1. L'anàlisi hauria de començar per una lectura de les dades completes per poder tenir una impressió global del conjunt. Durant la lectura, o un cop acabada, estarem en disposició d'anotar les idees fonamentals, els temes que sembla que es repeteixen, els esdeveniments, les normes o conductes més rellevants en relació amb els objectius de l'estudi. Aquest és el moment en què l'analista pot considerar les seves interpretacions com a temptatives, reflectides potser en memoràndums o comentaris a les dades, i mantenir-les o modificar-les a partir de la seva visió global. Amb la revisió

inicial del contingut no pretenem fer una enumeració exhaustiva de temes, sinó consignar aquells aspectes que destaquen i criden l'atenció de l'investigador, detectar possibles relacions entre conceptes, regularitats observades, etc. Aquestes primeres impressions (formes de pre-anàlisi, per a alguns autors) seran útils en fases posteriors i contribuiran a focalitzar els temes d'estudi.

No obstant això, les primeres impressions de l'analista han de ser considerades amb una certa cautela. És evident que la gran riquesa d'informació obtinguda quan s'empren tècniques de recollida de dades qualitatives no es pot abastar amb una simple inspecció del conjunt. Fins i tot comptant amb la permanència prolongada de l'investigador al camp d'estudi, caldria recórrer a procediments d'anàlisi que impliquin un examen sistemàtic de les dades que sigui capaç de posar de manifest relacions entre elements, vincles i regularitats que altrament passarien inadvertides.

2. La *codificació*, segon pas en el procés d'anàlisi, constitueix la més representativa de les tasques de reducció de dades qualitatives, i és present d'una manera o altra a la majoria de les anàlisis. La codificació consisteix a examinar les unitats de dades per trobar-hi determinats components temàtics que ens permetin classificar-les en una o una altra categoria de contingut, i assignar a cada fragment un distintiu —codi— propi de cada categoria. Per tant, una categoria suporta un significat o tipus de significats. Les categories es podrien referir a situacions i contextos, activitats i esdeveniments, relacions entre persones, comportaments, opinions, perspectives sobre un problema, mètodes i estratègies, processos; poden tenir un caràcter descriptiu o interpretatiu.

La codificació pressuposa una segmentació de les dades, una divisió en unitats rellevants i significatives, i és considerada una de les pràctiques més característiques de l'anàlisi de dades qualitatives (Tesch, 1990:95). Decidir on comença i on acaba cada fragment que etiquetarem amb un codi planteja un primer problema pràctic. Generalment el fragment codificat comença quan es tracta un tema o tòpic determinat; la seva amplitud és variable, segons l'extensió amb què es parli sobre la idea implicada. Un segment de dades textuals pot ser objecte de codificació múltiple, de manera que una mateixa cadena textual, totalment o en part, pot ser etiquetada amb dos o més codis. Al contrari, hi podria haver fragments de text que no estiguessin associats a cap categoria de contingut rellevant a l'estudi.

Els codis emprats poden ser nombres, amb els quals es marca cada unitat de dades (Bogdan i Biklen, 1982), tot i que és preferible utilitzar abreviatures de paraules que permetin a l'analista d'identificar amb més rapidesa les unitats d'informació amb el concepte al qual al·ludeixen.

Pel que fa a la manera en què s'estableix el sistema de categories utilitzat en la codificació, es pot seguir un procediment deductiu, partint de categories fixades *a priori*, o un procediment inductiu, generant les categories a partir de les dades. El marc teòric i conceptual sobre la cultura estudiada, les qüestions o hipòtesis que guien la investigació, l'experiència prèvia, les categories ja utilitzades en treballs d'altres investigadors o en fases anteriors de l'estudi, o fins i tot les impressions resultants de la lectura inicial de les dades, poden ser interessants fonts de categories.

Si les categories no estan establertes sinó que s'espera que sorgeixin de les mateixes dades en un procés anomenat per alguns «codificació oberta» (Strauss, 1987), es parteix de la recerca de conceptes que intentin abastar les dades. L'analista examina línia per línia o paràgraf per paràgraf, i es pregunta quin és el tema sobre el qual parla cada fragment, quines conductes i quins successos han estat observats i descrits en documents, quina categoria indica un incident determinat, quines idees o temes reflecteixen les paraules d'entrevistats i informadors, i assigna un nombre de codi provisional a cada unitat de contingut. D'aquesta manera, emergeix un conjunt de categories que és ampliat, modificat, redefinit i readaptat constantment d'acord amb els nous passatges que van sent objecte de categorització. És un procés pel qual els nous fragments estudiats serveixen per confirmar les categories existents o com a font per crear-ne de noves.

És recomanable utilitzar sistemes mixtos de codificació, partint d'un esquema inicial de categories àmplies, sense descartar la possibilitat que pugui ser modificat, completat i desenvolupat durant l'anàlisi. Mentre dura el procés de la codificació, convé aturar-se de tant en tant a examinar el contingut classificat a cada categoria per tal de fusionar categories de contingut semblant o afí, subdividir categories excessivament extenses i de contingut relativament heterogeni, tornar a anomenar categories amb termes que defineixin millor el seu contingut, o recodificar fragments que es considerin mal codificats d'acord amb el conjunt d'unitats reunides entorn de cada categoria.

3. Una altra tasca en l'anàlisi consisteix a presentar la informació de manera ordenada, sovint traduint-la a un llenguatge gràfic. Entre les formes de *disposició de dades*, podríem recórrer a la construcció de matrius (tractades extensament a l'obra de Miles i Huberman, 1994) o a les tècniques de modelatge gràfic, molt utilitzades en l'anàlisi i la manipulació de dades en la investigació etnogràfica (Dobbert, 1982).

Les matrius són taules de doble entrada en les cel·les de les quals hi pot haver diferents tipus d'informació, expressada per fragments de text, citacions textuals, resums, comentaris de l'analista,

380

frases valoratives, abreviatures o figures simbòliques. Sovint es construeixen amb una finalitat comparativa, i sintetitzen les idees presents en fragments codificats dins d'una mateixa categoria (columna) per a diferents subjectes, situacions, casos, moments, etc. (files). Algunes de les dimensions a partir de les quals s'elaboren poden implicar l'ordenació de fenòmens o components de fenòmens al llarg del temps, segons els papers que representin, i considerant processos i productes, relacions de causa-efecte, agrupaments conceptuals.

La construcció de gràfics és una altra de les tècniques útils en aquesta fase de l'anàlisi perquè permeten, a més de presentar les dades, advertir i reflectir relacions, i descobrir l'estructura profunda del conjunt. Els diagrames ens possibilitaran presentar una imatge visual de les relacions entre conceptes (Strauss i Corbin, 1990).

4. L'obtenció de conclusions implica arribar a una sèrie de decisions sobre el significat de les coses, a la constatació de regularitats, models, explicacions, configuracions possibles, fluxos causals i proposicions. Les conclusions d'un estudi haurien de superar els límits de la simple descripció i aproximar-se a una interpretació i integració teòrica, en què s'explicitessin els vincles contextuals i les generalitzacions trobades per l'investigador (Goetz i Lecompte, 1988).

Aquesta tasca no es pot circumscriure a cap moment particular del procés d'anàlisi. Com ja hem dit, la lectura inicial provoca en l'analista impressions que constitueixen les primeres conclusions provisionals. També és present durant la reducció de dades, ja que la codificació és en si mateixa una interpretació de les dades (Strauss i Corbin, 1990). En molts casos, el sistema de categories deixa de ser únicament una eina que l'investigador utilitza per organitzar les seves dades i esdevé un primer resultat de l'anàlisi. Per a Spradley (1979, 1980), un dels objectius és precisament arribar a determinar les categories (dominis, en la terminologia d'aquest autor) en què es classifiquen els termes d'una cultura i reduir d'aquesta manera la complexitat de l'experiència humana. L'interès se centra a descobrir com les persones organitzen el seu coneixement i per això les categories són un fi en si mateixes.

Una de les eines intel·lectuals principals en el procés d'obtenció de conclusions és la comparació, que permet destacar les semblances i les diferències entre les unitats incloses en una categoria, i en fa possible la formulació de les propietats fonamentals, a partir de les quals es pot arribar a una definició, il·lustració i verificació d'aquesta categoria (Fielding i Fielding, 1986). Les conclusions d'un estudi es poden basar en la descripció i la interpretació dels continguts inclosos en les diferents categories. També poden procedir de la

comparació amb altres escenaris, casos, situacions, etc., semblants a l'estudiat, per a la qual cosa les matrius eren instruments útils.

En la majoria de casos, l'analista presenta juntament amb les dades alguns resultats o conclusions. L'ordenació de les dades d'acord amb criteris cronològics, causals, jeràrquics, etc., implica fer-ne una interpretació i, d'alguna manera, constitueix un producte de l'anàlisi. L'elaboració de figures i matrius comporta pensar i reflexionar sobre les dades i presentar el resultat d'aquesta reflexió de manera que quedi reflectida l'estructura relacional trobada entre els diferents tòpics.

En l'obtenció de conclusions probablement és on s'exigeix una major experiència de l'investigador, el qual ha de ser capaç de contextualitzar i contrastar amb altres estudis les troballes assolides i de plasmar-les en un informe narratiu. Un cop s'ha arribat a determinats resultats, cal integrar-los en els d'estudis anteriors, posar de manifest com s'insereixen en unes teories més àmplies, en quina mesura contribueixen al cos de coneixements sobre un tema. Algunes estratègies per interpretar els resultats i la seva integració en marcs més amplis, seguint Goetz i Lecompte (1988), serien les següents: consolidació teòrica (confrontar els resultats obtinguts amb els marcs teòrics desenvolupats originalment, modificant-los per intentar que s'ajustin més a les dades), aplicació d'altres teories (recerca de marcs més generals per poder-hi integrar les dades i fer possible la generalització dels resultats), ús de metàfores i analogies (mitjans útils per establir connexions entre temes aparentment no relacionats, o connectar els resultats a la teoria), i síntesi dels resultats amb els obtinguts per altres investigadors.

Finalment, el recurs a la quantificació pot ser útil per a l'obtenció de conclusions. El més habitual és que la transformació de les dades textuals en dades numèriques i el seu tractament quantitatiu tinguin per objectiu contrastar o complementar les conclusions a les quals ens porta l'anàlisi qualitativa. Depenent de l'estudi, l'extensió de la quantificació de dades varia molt, des de cap fins a l'ús de tècniques estadístiques d'un grau de complexitat divers (Wilcox, 1982). Generalment els valors numèrics sorgeixen a partir del còmput d'elements diferenciats en el corpus de dades qualitatives, que en la majoria dels casos solen ser les categories considerades en la codificació. A partir d'aquestes, es poden construir taules de contingència i fins i tot aplicar-se tècniques estadístiques d'inferència no paramètriques (Erickson, 1989). En tot cas, l'objectiu de descriure la cultura d'un col·lectiu humà dirigeix l'anàlisi fins a enfocaments clarament qualitatius, i el recurs a la quantificació té un caràcter secundari i prescindible.

5. Una última tasca en l'anàlisi de dades consisteix en la *verificació de les conclusions*, cosa que implica aportar arguments o

fer algun tipus de comprovacions que permetin defensar la veracitat dels resultats. La manera amb què típicament l'etnògraf comprova si la descripció i l'explicació aconseguides corresponen amb una certa fidelitat a la cultura del col·lectiu estudiat consisteix a sotmetre els resultats als participants perquè aquests els corroborin o indiquin les modificacions que s'haurien d'introduir. Coneixedors de la realitat investigada, els participants, a més de constituir una important font de dades, podrien actuar com a jutges per avaluar els descobriments principals d'un estudi (Denzin, 1978).

A més a més de la comprovació amb els participants, estratègia que és clau per a la credibilitat de la investigació etnogràfica, podríem recórrer a altres vies (Dawson, 1982; Guba, 1983) com l'establiment d'adequació referencial, que consisteix a considerar les conclusions tenint en compte dades noves procedents d'altres fonts (documents, enregistraments, etc.) recollides amb aquesta finalitat durant l'estudi, o a comprovar la coherència estructural per assegurar-se que no hi ha contradiccions entre la totalitat de les dades recollides i les interpretacions que s'han fet de cada una. Un altre sistema de comprovació consisteix en la recerca d'evidència negativa, és a dir, tractar de recollir dades noves o casos que s'oposin a les conclusions aconseguides. En la mesura que no siguem capaços de trobar-les, les conclusions s'enfortiran. Finalment, l'etnògraf pot comprovar els resultats per mitjà del judici d'experts, sotmetent-los a l'opinió d'altres investigadors.

Al costat d'aquestes estratègies per comprovar la veracitat dels resultats, en podem posar a la pràctica d'altres durant la recollida o l'anàlisi de les dades que contribueixin a garantir la correspondència entre les troballes i la realitat. La mateixa naturalesa dels estudis etnogràfics comporta la permanència prolongada de l'investigador en el camp, que arriba a formar part de la situació estudiada. Això li permet comprendre el que és essencial o característic (Guba, 1983) i fa possible l'ajust entre les categories científiques extretes i la realitat. D'altra banda, l'etnògraf pot recórrer a estratègies de triangulació, la idea base de les quals és que si les dades procedents de fonts diferents condueixen a les mateixes conclusions, podem estar-ne més segurs. És a dir, durant la recollida de dades, seria convenient comptar amb informació procedent de fonts diferents. Finalment, Miles i Huberman (1994) proposen la ponderació de l'evidència, i consideren que hi ha dades millors que altres a l'hora d'extreure conclusions, ja sigui pel fet de procedir d'informadors determinats, per les circumstàncies en què van ser recollides (al final o al principi de l'estada al camp, revelades en privat o en presència d'altres informadors, etc.), o per haver estat validades per mitjà d'estratègies com la triangulació o la comprovació amb els participants.

Els recursos informàtics per a l'anàlisi

Analitzar les dades qualitatives recollides durant la investigació etnogràfica, tot i seguir un esquema de treball sistemàtic, és una feina molesta en què s'ha d'invertir molt de temps i esforç. Moltes de les activitats que comporta aquest tipus d'anàlisi impliquen fer, al costat de tasques conceptuals, simples tasques físiques i mecàniques.

És relativament freqüent trobar manuals en què es descriuen amb detall les manipulacions precises per fer la reducció de dades (Bogdan i Biklen, 1982). Un dels procediments tradicionals ha consistit en la utilització de fitxers o carpetes, on s'anaven emmagatzemant les dades codificades corresponents a cada categoria: «es retallen les notes de camp, les transcripcions i altres materials i es col·loquen les dades de cada categoria en carpetes d'arxiu o en sobres de paper Manila» (Taylor i Bogdan, 1986:168). Al costat dels procediments basats a tallar i/o arxivar, hi ha els que recorren a l'ús del llapis de colors amb la finalitat de subratllar o marcar en els textos les diferents unitats i els temes als quals fan referència.

Tots aquests sistemes implicaven revisar centenars de pàgines, fotocopiar-les, tallar i enganxar textos, reescriure frases, classificar informacions en diferents fitxers, ordenar llistes de conceptes, construir matrius. Per sort, aquests procediments artesanals han anat cedint terreny davant d'aplicacions informàtiques, capaces d'assumir amb més eficàcia moltes de les activitats i operacions que comporta una anàlisi de dades. La utilització de processadors de textos i bases de dades ha donat pas a programes específicament dissenyats per a l'anàlisi de dades qualitatives. La majoria d'aquests programes permeten fer una sèrie de funcions bàsiques, entre les quals hi ha:

- Numerar línies. Per identificar en l'espai textual les diferents unitats, cal fixar les coordenades que permetin localitzar-ne la posició.

- Assignar codis a segments de text. Les decisions sobre quin codi s'ha d'assignar corresponen a l'analista, encara que de vegades la codificació pot ser automàtica, sempre que la identificació d'un fragment amb una categoria pugui ser determinada per la presència de determinats termes o frases.

- Buscar i recuperar segments de text. La recuperació dels fragments inclosos en una categoria permet revisar-ne el contingut. També és possible fer recerques amb codis múltiples (segments de text en què s'uneixen més d'un codi), recerques segons una seqüència particular de codis (unitats de contingut que se succeeixen

384

segons un ordre determinat), recerques selectives (només a través d'un grup concret de documents), etc.

- Crear índexs. Es tracta d'assignar fonts d'informació a cada ocurrència d'un codi, de tal manera que anem emmagatzemant una espècie de memoràndum sobre la categoria a la qual al·ludeix. Aquest memoràndum podria incloure comentaris de l'analista, informació addicional, explicacions, etc.

- Comptar unitats. Generalment els programes permeten comptar la freqüència d'ocurrència o coocurrència de codis (presència en el text de dos codis pròxims entre si). Els recomptes són interessants quan pretenem complementar l'anàlisi de les dades amb un tractament quantitatiu.

- Localitzar paraules i frases en els textos que són objecte d'anàlisi; crear llistats alfabètics de paraules, comptabilitzant o no la freqüència d'ocurrència de cada paraula, o presentar les concordances (contextos d'aparició) d'un terme per precisar o explorar els sentits amb què és emprat.

Seguint la classificació proposada per Richards i Richards (1994), entre els programes específics per a l'anàlisi de dades qualitatives podem diferenciar cinc grups, tenint en compte els mètodes de processament: els programes per a la codificació i la recuperació de textos; els sistemes per a la construcció de teories basats en normes; els sistemes basats en la lògica; l'enfocament centrat en la jerarquització, i els sistemes de xarxes conceptuals.

1. *Programes per a la codificació i la recuperació de textos.* Aquest grup ens pot ajudar a segmentar o dividir en unitats les dades de què disposem (és a dir, separar paraules, frases, paràgrafs, etc.), i unir codis o paraules clau a cada una d'aquestes unitats. La codificació pot ser feta de dues maneres. Alguns programes permeten presentar els textos per la pantalla i per mitjà d'un processador propi es pot anar codificant directament. Aquesta forma de codificar s'anomena d'«un sol pas». Amb altres, cal obtenir una còpia del text en paper per fer-ne la codificació i, en un segon pas, introduir els codis i la localització de les unitats de text a l'ordinador. Aquest procediment s'anomena de «dos passos».

Un cop codificats els textos, els programes poden recuperar les dades a partir dels codis o de paraules clau, amb la utilització fins i tot d'operadors booleans. Els «resultats» d'aquestes operacions poden ser visualitzats a la pantalla de l'ordinador, imprimir-se en paper o ser emmagatzemats en un disc i posteriorment recuperats per mitjà de qualsevol processador de textos.

Un dels programes més difosos i coneguts que podríem incloure dins d'aquest apartat és *The Ethnograph* (Siedel, Kjolseth i Seymour,

1988). El programa dóna opció a triar entre un procés de codificació d'un o de dos passos. A més a més permet crear un llistat de codis que l'investigador pot seleccionar quan estigui codificant i facilita la creació d'una llista de definicions dels codis. Unes altres possibilitats són la recuperació de textos per mitjà de recerques simples o múltiples, l'emmagatzematge de memoràndums, la presentació de subencapçalaments per a la identificació dels subjectes que intervenen en una entrevista, o el context d'aquesta, o la reunió de documents en conjunts anomenats «catàlegs», per la qual cosa també es poden restringir les recerques a catàlegs determinats.

2. *Programes per a la construcció de teoria* basats en les normes. Es tracta de programes per mitjà dels quals podem fer també les operacions bàsiques de codificació i recuperació de textos codificats. El que els diferencia realment dels altres és la utilització de les tècniques d'intel·ligència artificial per comprovar hipòtesis o proposicions, amb què s'analitzen en cada cas si les dades fonamenten cada una de les conjectures plantejades. Per a això es fan servir normes de producció. En el cas del programa Hyper RESEARCH (Hesse-Bier i altres, 1994), s'utilitzen condicionals del tipus «si un cas està codificat com a C_1 ... i C_n, aleshores codifiqueu-lo també com a A». El nou codi A s'afegeix a la base de dades i pot ser emprat llavors per a la construcció d'una nova norma. La versió actual d'aquest programa incorpora com a novetat la possibilitat d'analitzar dades enregistrades en àudio, vídeo o format gràfic.

3. *Programes basats en la lògica*. Determinats programes parteixen de la programació lògica per fer les seves operacions i utilitzen el llenguatge PROLOG. Com a exemples d'aquest tipus de programes podem assenyalar els programes QUALOG (Shelly i Sibert, 1985) per a grans ordinadors i el programa AQUAD (Huber, 1991) per a ordinadors personals.

Una primera característica fonamental d'aquest programa consisteix en els models de recuperació d'informació, a través de les dotze estructures d'hipòtesis que ofereix moltes de les quals no són altra cosa que recerques que utilitzen els operadors booleans. A més d'aquestes, permet que l'analista construeixi les seves pròpies hipòtesis utilitzant el llenguatge PROLOG. La causalitat pot ser explorada amb l'algoritme de Quine-McClusky per mitjà del component «minimalització», amb el qual es poden dur a terme minimalitzacions de les configuracions condicionals partint directament de dades. Aquesta és una segona possibilitat que caracteritza peculiarment aquest programa.

El programa fa la recerca de paraules i frases en les dades del text (o parts de paraules com, per exemple, sufixos). Permet comptar freqüències i extreure paraules amb el seu context. També possibilita l'assignació de comentaris als codis i memoràndums als segments

de text, a més, és clar, de les possibilitats de recuperació de text a partir del sistema de categories.

4. *Programes basats en la jerarquització.* Per mitjà de sistemes jeràrquics, representats gràficament amb arbres invertits, disposem d'una visió sobre les relacions que hi ha entre diferents categories i codis, des dels més generals fins als més concrets. Sobre la base d'aquesta idea de jerarquia conceptual s'han dissenyat programes com NUDIST (QSR, 1994).

En el programa es diferencia un sistema de documents on s'emmagatzemen els textos originals i un sistema d'indexació en què cada categoria és un «nus» inclòs dins d'una estructura jeràrquica d'arbre. Les recerques es poden fer per mitjà d'un conjunt d'operadors que comprenen operadors booleans, operadors no booleans, operadors relacionals, operadors que exclouen o restringeixen una recerca a una sèrie de documents codificats sota una categoria particular i operadors que exploten l'estructura jerarquitzada del sistema d'indexació.

Entre els avantatges d'aquest programa hi ha la possibilitat de treballar amb imatges en video sense necessitat de transcriure-les a textos. Juntament amb el programa CVÍDEO (Envisionology, 1992) es pot fer la codificació d'imatges procedents d'enregistraments en videocasset.

5. *Programes basats en xarxes conceptuals.* De vegades ens enfrontem a una gran quantitat d'informació que pot ser estructurada globalment. Esdeveniments determinats es relacionen entre si i se succeeixen en un ordre cronològic concret: alguns successos són pre-condicions per a uns altres, de tal manera que un fet no es pot explicar sense acudir a unes condicions prèvies; entre els conceptes s'estableixen relacions jeràrquiques, des dels conceptes més concrets fins als més abstractes. Quan aquestes relacions són significatives podem representar-les d'una manera gràfica. Diagrames, xarxes o mapes conceptuals i també les xarxes semàntiques en són alguns exemples. Generalment, els conceptes es representen mitjançant rectangles o ovals, i les relacions entre ells, amb línies i fletxes.

El programa ATLAS/ti (Mühr, 1994) constitueix una eina sistemàtica orientada a la representació gràfica de conceptes. Aquest programa permet, entre altres funcions, codificar textos, fer comentaris, explorar relacions entre conceptes emergents, exportar passatges de textos i codis per a l'anàlisi quantitativa, etc. ATLAS/ti facilita la construcció de representacions gràfiques de les relacions existents entre les dades per mitjà d'un editor de xarxes, visualitzant en pantalla una xarxa conceptual que és construïda a partir de la informació dels textos. Els gràfics operen a un nivell conceptual, no a un nivell textual, és a dir, les relacions entre codis mostren el que els codis representen i no les referències textuals dels codis.

387

Després d'aquesta breu revisió de recursos informàtics, convé puntualitzar que tots els programes dissenyats específicament per a l'anàlisi de dades qualitatives faciliten les tasques mecàniques, però no les tasques conceptuals, que són competència exclusiva de l'analista. L'orientació seguida en el procés d'anàlisi respon als objectius del treball, al marc teòric assumit i als resultats que anem obtenint. El programari només és una eina que facilita el treball, però en cap cas no pot determinar la via que cal seguir i envair d'aquesta manera el camp de decisió de l'analista.

Referències bibliogràfiques

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. (1982): *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

DAWSON, J. A. (1982): «Qualitative research findings: what do we do to improve and estimate their validity?» Comunicació presentada a l'*Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Nova York: ERIC Document Reproduction Service N° ED218330.

DENZIN, N. K. (1978): *The research act*. New York: McGraw Hill.

DOBBERT, M. L. (1982): *Ethnographic research. Theory and application for modern schools and societies*. Nova York: Praeger Publishers.

ENVISIONOLOGY (1992): *CVideo. User Guide*. San Francisco (CA).

ERICKSON, F. (1989): «Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza», a Wittrock, M. C. (ed.): *La investigación de la enseñanza*. Madrid: Paidós-MEC, pp. 125-301.

FIELDING, N. G.; FIELDING, J. L. (1986): «Linking data». *Sage University Paper serie on Qualitative Research Methods*, 4. Beverly Hills: Sage Publications.

FIRESTONE, W. A.; DAWSON J. A. (1982): «Approaches to qualitative data analysis: intuitive, procedural and intersubjective». Comunicació presentada a l'*Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Nova York.

GARCIA, E.; GIL, J.; RODRIGUEZ, G. (1993): «Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa». Ponència presentada al *VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa*. Madrid.

GARCIA, E. (1994): «Investigación etnográfica», a Garcia Hoz, V. (dir.): *Problemas y métodos de investigacion en educación personalizada*, pp. 343-375. Madrid: Rialp.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GUBA, E. G. (1983): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», a Pérez, A.; Gimeno, J. (ed.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 148-165.

HESSE-BIBER, S. i altres (1994): *HyperRESEARCH*. Randolph (MA): Research Ware.

HUBER, G. L. (1989): *Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0*. Sevilla: Editorial Carlos Marcelo.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. A new sourcebook of methods*. Beverly Hills (CA): Sage Publications.

MUHR, T. (1994): *ATLAS/ti: Computer Aided Text Interpretation & Theory Building*. Berlin.

QSR (1994). *Qualitative Data Analysis for Research Professionals*. Victoria.

RICHARDS, T. J.; RICHARDS, L. (1994): «Using Computers in Qualitative Research». A Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (ed.): *Handbook of Qualitative Research*, pp. 445-462. Londres: Sage Publications.

RODRIGUEZ, G. i altres (en premsa): *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador*. Barcelona: PPU.

SEIDEL, J. V.; KJOSELTH, R.; SEYMOUR, E. (1988): *The Ethnograph: A User's Guide*. Amherst (MA): Qualis Research Associates.

SHELLY, A.; SIBERT, G. (1985): *The QUALOG user's manual*. Syracuse, (NY): Syracuse University, School of Computer and Information Science.

SPRADLEY, J. P. (1979): *The ethnographic interview*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.

SPRADLEY, J. P. (1980): *Participant observation*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.

STRAUSS, A. L. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1990): *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Paek: Sage Publications.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós.

TESCH, R. (1990): *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol: The Falmer Press.

WAX, M. L.; WAX, R. H. (1980): «Fieldwork ant the research process», *Anthopology & Education Quartely*, 11, 1, 29-37.

WILCOX, K. (1982): «Ethnography as a methodology and its applications to the study of schooling: a review», a Spindler, G. (ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 456-488.

389

WILSON, S. (1977): «The use of ethnographic techniques in educational research», *Review of Educational Research*, 47, 1, 245-265.
WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós-MEC.

Paraules clau

Investigació qualitativa

Anàlisi de dades

Software de tractament de la informació

Abstracts

Tratamos del análisis de datos en la investigación etnográfica, partiendo de algunas consideraciones en torno de la naturaleza cualitativa de los datos recogidos en los estudios etnográficos, y destacamos la dificultad asociada al análisis de datos cualitativos. Sobre la base de las tareas de reducción, disposición, obtención y verificación de conclusiones, proponemos un procedimiento de análisis que podría orientar al etnógrafo respecto a su trabajo con la información recogida. Finalmente, destacamos las operaciones implicadas en el proceso analítico que pueden hacerse de manera automática gracias a las herramientas informáticas diseñadas específicamente para este tipo de análisis, y hacemos una breve revisión de algunos de los programas disponibles actualmente.

Nous nous sommes intéressés dans le présent article à l'analyse de données dans la recherche ethnographique, en partant de quelques considérations sur la nature qualitative des données récoltées par les études ethnographiques. Nous insistons sur la difficulté d'interprétation de ce genre de données. En tenant compte du processus général d'analyse de données qualitatives, fondé sur les tâches de réduction, de disposition et d'obtention et de vérification des conclusions, nous proposons une démarche qui pourrait orienter l'ethnographe dans le travail qu'il effectue sur les informations récoltées. Enfin, nous nous penchons sur les opérations de traitement analytique qui peuvent être faites de façon automatique grâce aux outils informatiques conçus spécialement pour ce genre d'analyses et nous faisons un rapide passage en revue des logiciels actuellement disponibles.

We deal with the analysis of data in ethnographic research starting from certain considerations about the qualitative nature of the data collected in ethnographic studies, and we emphasises the difficulty associated with an analysis of data of that kind. Bearing in mind the general process of qualitative data analysis based on the tasks of reduction, disposition and obtainment and verification of conclusions, we propose a procedure of analysis which could guide the ethnographer in his work with the information collected. Lastly, we point out the operations involved in the analytical process which could be done automatically, thanks to the information technology tools specifically designed for this kind of analysis, and we provide a brief review of some of the programmes currently available.

BEST COPY AVAILABLE

Decisions al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic

Remei Arnaus*

El context de la recerca

Les decisions que comentaré entorn de la construcció d'un informe etnogràfic estan basades en l'experiència d'un procés de recerca en la realització d'un estudi de cas.[1] La finalitat d'aquest estudi de cas únic era pretendre comprendre una vida professional docent per tal de descriure, analitzar i interpretar la complexitat del que és i envolta la vida d'una mestra, considerant tant els aspectes biogràfics -personals i professionals- com els aspectes de la seva pràctica i, alhora, relacionar ambdós en un context cultural més ampli (escola, sistema educatiu, valors socials, etc.).

Durant dos anys (1990-1992), la mestra i jo vam estar en contacte permanent. El meu rol com a investigadora es va centrar a obtenir informació amb la finalitat, tal com he expressat, de comprendre i interpretar la vida professional de la mestra. Per aquest motiu, vaig entrar a l'aula per recollir les evidències del que feia i del que hi passava. Vaig mantenir converses amb ella per conèixer el que pensava i el que la preocupava. Vaig anotar sistemàticament tots aquells aspectes verbals i no verbals que m'ajudarien a captar com vivia i sentia la seva professió. També vaig registrar tota aquella informació i detalls relatius a la seva vida privada que podien tenir alguna relació amb la seva actuació com a mestra. Vaig contrastar les informacions que recollia amb altres professors, amb l'alumnat, amb la coordinadora i amb altres col·legues universitaris i no-universitaris. Vaig recollir la documentació que vaig tenir a disposició tant d'ella i de l'alumnat com del departament al qual pertanyia

---

*És professora del Departament de Didàctica i Organització Escolar. Imparteix assignatures relacionades amb la Didàctica. Ha realitzat investigacions etnogràfiques. En concret va presentar la tesi amb el títol *Vida professional i Acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Universitat de Barcelona (1993). Ha escrit articles relacionats amb la didàctica, metodologia, avaluació i investigació qualitativa i també d'altres sobre la docència universitària i formació de professorat.

Adreça Professional: Departament de Didàctica i Organització Escolar. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. c/ Baldiri i Reixach, s/n. 08028 Barcelona.

(1) Aquesta recerca forma part de la tesi doctoral, dirigida per Vicenç Benedito.

la mestra i de l'escola en general. Vaig fer revisions i anàlisis de les dades durant el procés, per tal que fos la mateixa informació que emergia la que em guiés i conduís durant la recerca a explorar i a indagar nous interrogants que em formulava. Vaig retornar la informació que recollia a la mestra, a través d'informes parcials, per contrastar i recollir nova informació i a la vegada per provocar noves reflexions. Tot el procés va culminar en la redacció de l'informe del cas.[2]

Em vaig implicar en una perspectiva de recerca fenomenològica, interpretativo-naturalista sensible per captar, com he dit, la complexitat dels fenòmens, i sensible per comprendre els significats que les persones perceben com a importants en el seu propi context. Les tècniques que vaig fer servir eren les pròpies del mètode etnogràfic que permetien recollir informació qualitativa. Sens dubte, el mètode etnogràfic, provinent sobretot dels estudis antropològics i de l'interaccionisme simbòlic, em va ser molt útil a l'hora de redactar també l'informe final, és a dir, a l'hora d'exposar tant l'experiència viscuda com el coneixement elaborat en el procés de recerca.

Decisions i reflexions en la construcció de l'informe etnogràfic

Hi ha diversos aspectes que són clau, des del meu punt de vista, a l'hora de redactar un informe final d'un procés de recerca interpretativa i etnogràfica. Comentaré de manera general algunes consideracions sobre l'ètica i el compromís que t'exigeix una recerca d'aquestes característiques, sobretot pel que fa a l'informe final que es farà públic. I aprofundiré en altres aspectes vinculats amb les decisions que estan en relació amb la construcció d'un text coherent amb la finalitat i el propòsit de la investigació i amb l'adequació del text segons l'audiència a qui va dirigit l'informe. Aquests dos factors estan alhora estretament relacionats amb altres decisions sobre l'estil de presentació i redacció de l'etnografia que també destacaré.

---

(2) L'informe recull tota la informació sistematitzada, analitzada i interpretada. Forma capítols diferents on es descriu de manera etnogràfica el resultat de la investigació realitzada, és a dir, el coneixement elaborat sobre la comprensió de la mestra després dels dos anys de recerca. Aquest informe forma part d'un dels apartats que configura la tesi doctoral. El procés de construcció i les decisions adoptades són els aspectes que comentaré en aquest article.

El *compromís ètic* que assumia en la recerca era un dels aspectes importants que em plantejava en escriure l'informe, sobretot em preocupava que la forma de presentar tota l'experiència compartida amb la mestra al llarg dels dos anys, no podia trair ni la relació interpersonal que vam mantenir, ni el compromís i la complicitat que havia anat adquirint amb aquesta relació. Tenir com a punt de referència aquest aspecte va ser molt rellevant per sospesar moltes de les decisions que havia d'anar prenent. Jo havia d'assumir i afrontar la responsabilitat «ètica» que implicava el tipus de relació que sempre vaig intentar mantenir-hi.

Una investigació interpretativa i qualitativa implica tan de prop les persones que no pot estar al marge de considerar els aspectes ètics a què et compromet la recerca.[3] Un criteri clau és negociar amb la persona tant l'accés a la informació com els procediments que s'utilitzaran. I això sempre ho vam respectar. I ella tenia clar que tenia l'última paraula pel que fa a la informació explicitada a l'informe final. Ella podia vetar qualsevol informació que la podia comprometre o perjudicar davant de l'escola. Comento això perquè encara que a l'informe tots els noms apareixen com a pseudònims, no la podia resguardar de l'anonimat dins de l'escola. Era públic que ella estava implicada en una recerca amb mi. Aquest va ser un tema que em va preocupar molt, perquè l'escola és privada i de prestigi i el professorat hi està contractat laboralment. Crec que aquesta preocupació va fer-me ser més subtil a l'hora de trobar explicacions, anàlisis i interpretacions, i també a l'hora de plantejar-me la manera i l'estil de presentar la informació i les evidències recollides.

El fet de reunir informació personal i de la seva vida privada, la qual em va donar molt context de significació per interpretar aspectes de la seva vida professional, em comprometia a no vulnerar la seva intimitat. I això també ho vaig tenir clar quan havia de triar les evidències que em servirien per justificar les meves interpretacions. Tot i que ella, com he dit, havia de donar el seu consentiment final a l'informe, jo vaig procurar al màxim ser sensible a tenir en compte: què escollia com evidències, què destacava, com ho destacava, quina anàlisi en treia, etc. De cap manera no volia trair la confiança que l'una i l'altra sempre ens vam manifestar.

Tanmateix, hi ha d'altres *decisions* que vaig prendre en l'elaboració de l'informe que estan en relació, com he esmentat, amb la finalitat i el propòsit de la investigació. Si havia escollit un enfocament interpretatiu i etnogràfic és perquè buscava la comprensió d'una mestra a través d'un procés de descobriment, inducció i indagació.

---

(3) Per ampliar la informació sobre les consideracions ètiques en una recerca interpretativa es pot consultar l'article que fa referència a aquests aspectes en el mateix monogràfic.

D'una banda, pretenia obtenir informació sobre el que pensava, feia, sentia, vivia... la mestra per tal de poder comprendre els significats de les formes simbòliques com el llenguatge, la conducta, les actituds, les opinions i les creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge. I de l'altra, comprendre els efectes que tenia sobre la seva pràctica tant la seva història personal com les estructures organitzatives, contextuals, etc. I tot això, ho volia presentar des de «dins», des de les nostres perspectives, des de les nostres vivències i el nostre coneixement que aniria i aniríem desplegant durant tota la recerca. És a dir, pretenia representar en el text la meva veu a la recerca de la d'ella.

En aquest sentit, pel que fa al meu protagonisme, jo em presentava explícitament com a autora del text, amb el paper mateix que vaig fer a la recerca, com a persona que porta la iniciativa de la investigació i que viu el procés amb unes experiències i vivències determinades, i també com a responsable de descriure i interpretar la realitat, tenint en compte, evidentment les interpretacions de la mestra així com les d'altres persones implicades (coordinadora, alumnat, professorat...). En principi aquesta decisió es pot veure més com una elecció metodològica i epistemològica que ètica. Cal remarcar que depenent de la posició que es pren a l'hora d'investigar, metodologia i ètica són inseparables (Elliott, 1990, 125). La implicació i la presència que vaig decidir tenir en el text va sorgir d'una deliberació més ètica que metodològica. D'aquesta manera em feia responsable directa de la reconstrucció del cas que presentava a l'informe i, per tant, de la capacitat de dissenyar i portar a terme els procediments que em permetrien captar les subtileses que encobrien els fenòmens que s'intentaven comprendre. Creia que era un bon sistema per ser més fidel al procés de recerca, malgrat que això ens portés a qüestionar determinades contradiccions que em van sorgir, sobretot durant l'elaboració i la producció de coneixement a l'informe.[4]

---

(4) El fet que la recerca es presentaria com a tesi doctoral, ens definia a la mestra i a mi amb uns rols ja d'entrada determinats. La iniciativa durant el procés era meva perquè jo seria qui presentaria i necessitava la tesi per desenvolupar el meu treball a la universitat. Jo era qui portava la iniciativa, qui seleccionava el que era important i rellevant, qui elaborava la informació, qui connectava les idees, qui creava les interpretacions i els significats... Evidentment que ho compartiem, però malgrat que en la investigació la veu de la mestra fos respectada i representada, la informació fos negociada, la relació fos de tu a tu, i malgrat que haguéssim recorregut un trajecte personal i professional profitós i interessant per a les dues i haguéssim assumit un compromís solidari i ètic... ella va ser la veu subsidiària de la recerca. I això significava que havia estat la veu subsidiària del coneixement pedagògic elaborat i construït. Jo vaig elaborar, en l'informe, la interpretació i la significació globals a partir de tota la informació recollida, evidentment contrastada amb ella, perquè jo hi tenia la implicació màxima, perquè hi dedicava el temps, perquè tenia referents teòrics per contrastar... perquè era la meva necessitat i responsabilitat... perquè jo era qui investigava i ella la investigada.

Com a persona implicada i responsable en la recerca vaig decidir incloure a l'informe les dificultats i les vivències personals sobre el procés d'investigació. Recentment, aquesta vinculació i presència experiencial a través de l'explicació de la «història des de dins» per part de qui investiga, s'ha afegit a la forma d'escriure i ha esdevingut comú entre els etnògrafs i ha rebut el nom de "confessió" (Hammersley, 1990, 21). El mateix autor reconeix que incloure part de les vivències de la persona que investiga (que de vegades es publiquen a part) pot ser important per a qualsevol valoració sobre «els descobriments de la recerca». D'altra banda, Maria Càtedra (1992, 10) en el pròleg del llibre de P. Rabinow *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*, expressa que "el treball de camp és essencialment una activitat de col·laboració i en retratar els informants, un dibuixa no només la relació que manté amb ells, sinó la pròpia experiència biogràfica en el camp".

La mateixa autora del pròleg destaca, a més, que el fet que recentment s'entengui així el treball de camp i que la persona que investigui es mostri no només com a autora sinó com a col·laboradora i per tant s'incloguin, al text etnogràfic, les pròpies vivències i experiències de qui investiga, trenca amb tota una llarga tradició acadèmica: "Durant molt de temps, la convicció professional, tàcitament, va prohibir explicitar l'estreta relació entre la subjectivitat de l'autor i la suposada objectivitat del text. «Massa personal» era el comentari crític utilitzat davant de qui es llançava a l'anàlisi d'un mateix en una situació de coneixement tan fonamentalment «personal» com l'etnografia. L'experiència de l'autor s'ha presentat d'una manera estilitzada i romantitzada i amb molt poca implicació personal. (...) O no es diu res sobre confusions, depressions, sentiments, errors importants, desitjos i plaers tan associats a la condició humana, o sembla que aquesta mena d'esquizofrènia, que separa tan taxativament el text etnogràfic dels relats sobre l'experiència en el camp.

Tot això em va fer plantejar la contradicció amb el mateix enfocament de la recerca que es basava en una relació mútua i igualitària, però no era del tot cert perquè si hagués estat així, la producció de coneixement hagués sorgit d'una interpretació realment compartida. No va poder ser. No només per manca de temps real per part de la mestra, sinó també perquè la cultura instal·lada sobre la divisió del treball encara funciona. Unes persones són les encarregades d'elaborar coneixement públic -Universitat- i unes altres són les que realitzen l'acció pedagògica aïlladament i privadament -escola. Per això unes persones tenim la iniciativa, les condicions i els recursos, i les altres no. Va ser un procés de presa de consciència i aprenentatge, per part de totes dues. Crec que són dilemes i reflexions que ens podrien fer qüestionar més a fons la validesa i el compromís ètic d'aquest tipus de recerca. Jo em vaig plantejar més d'una vegada que potser amb el paper assumit reforçava encara més la divisió de treball entre unes i altres persones i podia mantenir o reproduir la jerarquització teoria-pràctica, és a dir, entre els qui practiquen i els qui analitzem la pràctica d'altres, i en conseqüència jo continuava legitimant la dependència intel·lectual i la divisió social de treball entre universitaris i mestres. Aquestes són algunes reflexions importants suscitades durant el procés d'elaboració de coneixement.

no és aliena a la necessitat de complir estrictament amb el ritual de la tesi doctoral. I per tant, no és aliena tampoc a la insatisfacció que li queda a l'etnògraf per no haver pogut comunicar el més viu, humà i valuós de l'experiència. En paraules de Fisher i Marcus, "es produeix una intolerable dissonància entre el que un coneix i el que l'obliguen a explicar per convencions del propi gènere doctoral". Per part meva, acceptava, per convicció i per compromís, seguir aquest desafiament que altres companyes ja havien encetat.[5]

Tal com he esmentat, també assumia la responsabilitat de reconstruir i representar l'experiència i el coneixement elaborat a partir de la comprensió del cas. Aquest fet implicava, des d'una perspectiva interpretativa: descripció del que passava, exploració de perquè passava i interpretació del significat que tenia el que passava. Sempre, és clar, des de les diverses perspectives dels implicats. L'informe de l'estudi de cas havia de reflectir precisament això: de la descripció a la interpretació. Per la qual cosa no hi ha a l'informe judicis de valor sobre el que està bé o el que està malament. És a dir, vaig evitar jutjar. Amb això vull dir que no estava valorant la qualitat moral de les persones i dels fets. Hi ha descripcions i interpretacions.

L'aspecte valoratiu, per descomptat, no era el que pretenia, ni creia que fos el paper més valuós i ètic en una recerca d'aquest tipus en què la importància del cas era comprendre i interpretar les situacions en la seva globalitat i complexitat, aglutinant les diverses perspectives i establint les connexions entre els diferents aspectes que conformen la realitat. Però això tampoc no volia dir que aquestes descripcions i interpretacions estiguessin desvinculades de les meves concepcions sobre l'ensenyament, de les meves creences, de la meva ideologia, de les meves preocupacions i de les de la mestra, i per tant dels nostres valors ètics i morals que d'alguna manera són referent important a l'hora d'entendre la realitat que ens envolta. I per això em vaig fixar i vaig ressaltar uns aspectes més que uns altres, m'importaven uns fets i no uns altres, em cridaven l'atenció unes actuacions i no unes altres, etc. Vaig destacar el que des de «dins», des de les meves concepcions educatives era rellevant. No em considero una persona escindida i que pugui ser capaç de descriure la realitat i interpretar-la sense aportar la meva pròpia visió, experiència, ideologia, bagatge i coneixement adquirit. Al contrari, vaig intentar integrar-ho i, a més, estava convençuda que aquest (auto)coneixement havia de ser manifestat i explicat per

---

(5) En el Departament de Didàctica i Organització Escolar, es va llegir la primera tesi amb un plantejament etnogràfic el passat desembre (1992). La va presentar Cristina Alonso amb el títol *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Estudio de un caso*, dirigida per Joana Sancho.

tal d'aprofitar-lo i per tal de no concebre'l com un destorb per aconseguir una investigació creïble i vàlida. Assumia tant el compromís d'implicació com el distanciament, els quals són dues cares de la mateixa moneda. El que importava era explicitar el recorregut i poder aportar justificacions creïbles i no arbitràries que poguessin ser públicament discutibles, a partir de les descripcions de les dades. No pretenia ser «objectiva» -en un sentit positivista-, com tampoc no pretenia descriure la «veritat absoluta», no tenia el privilegi de posseir-la. Els conceptes de «veritat», «realitat» i, per tant, «interpretació» no estan desvinculats del sistema de valors ètics, morals i ideològics de les persones. En canvi, si que pretenia ser coherent i compromesa amb la finalitat que perseguia de comprensió d'una mestra i amb el procés de recerca amb què havíem estat implicades ambdues, malgrat els dilemes o les contradiccions que sorgien.

M. Agar (1992, 122) manifesta que les etnografies són una conjunció de les diverses tradicions de l'etnògraf, dels grups que s'investiguen i de les audiències previstes. En aquest sentit, he argumentat les decisions preses en relació a les finalitats de la recerca i a la relació interpersonal entre la mestra i jo com a investigadora. Però és evident que el text també havia de construir-se tenint en compte el tipus de lectors i lectores que en podrien ser els destinaris principals.

Per tant, pel que fa *a l'audiència* hi ha diverses decisions per comentar. Una pregunta que em vaig plantejar abans d'elaborar l'informe era: A qui m'havia de dirigir a l'hora d'escriure? Jo creia que no es tractava de fer un informe dirigit a la mestra, tal com havia fet en els informes parcials. La finalitat era construir un text explicant l'experiència viscuda d'ambdues i representant el coneixement que n'havíem tret. A qui podia servir més un estudi d'aquestes característiques? Qui podria compartir i identificar-se amb el llenguatge, amb el to, amb els contextos, amb les preocupacions, amb les satisfaccions, etc. que es descriurien a l'estudi de cas?

Primer de tot, tenia clar que el context on presentaria la recerca era una tesi doctoral, però no volia reduir la meva audiència al tribunal acadèmic. R. Walker (1985, 198) manifesta que segons l'audiència a qui vagi dirigit el cas, la presentació és diferent. A més, comenta que depenent de quins formats es presentin per a tesis doctorals pot posar en tela de judici alguns pressupòsits fonamentals de la tradició acadèmica. L'autor puntualitza: «Canviar la forma de presentació equival a qüestionar els fonaments d'elaboració d'informes per a altres audiències. Un dels preceptes fonamentals de la ciència, també incorporat a les ciències socials i a la investigació educativa, és que la investigació ha de ser transmesa, abans que res, a la comunitat de científics i científiques. Aquesta «acadèmia invisible» és qui analitza la investigació i, a través d'un procés

de debat crític i un mecanisme de «mercat lliure» de reconeixement i referència, l'eleva a l'estatus de «coneixement rebut». Havia de desafiar l'acadèmia?

Per les decisions que havia anat prenent sobre la recerca i sobre el text, tal com he apuntat anteriorment tenia clar que l'audiència principal havia de ser el professorat. I, per descomptat, tota la comunitat educativa, però principalment els mestres. Aquest era el públic que a través de l'estudi podria generalitzar les interpretacions que s'hi exposaven, podria contrastar-ho amb la seva realitat, podria repensar-se la seva pròpia experiència, etc. Quan vaig tenir clar aquest tema em vaig sentir alleujada. Tot i que no deixava de pensar si era un possible desafiament a l'acadèmia. D'aquesta manera, tota la història compartida amb la mestra prenia una altra significació molt més àmplia. En la redacció del cas em va ajudar la idea que escrivia un informe que tenia sentit i entitat per si mateix, com si pogués ser publicat sense afegits. Havia de sortir-ne un producte final acabat i conjuntat, tot d'una peça.

També em vaig qüestionar quin estil de comunicació podria connectar amb l'audiència que em proposava. Em van servir de referència algunes consideracions tant de Walker com de M.A. Santos. R. Walker (1985, 198) ressalta que, a banda de recolzar-se en arguments contundents, cal disposar d'una sensibilitat per connectar amb les audiències i per atraure i fomentar l'interès per qüestions que sempre han passat inadvertides. Això requereix unes habilitats més pròpies de qui es dedica al periodisme[6] que de qui es dedica a la investigació des de l'acadèmia. En aquest mateix

---

(6) Un model que he tingut de referent han estat els reportatges periodístics televisius. Em va influir molt un sobre el cantant Sting.
Tenia un fil narratiu des de la composició del grup, el sentit i la finalitat que pretenia el cantant, passant pels assajos i acabant en un concert apoteòsic a París. Vaig pensar que m'agradaria que l'informe tingués aquelles característiques que hi vaig veure: un fil conductor d'un narrador, la presentació de la situació, com evolucionava el cantant cap a d'altres perspectives de música, com s'intercalaven fragments d'entrevista d'ell i dels músics, hi havia fragments sencers d'enregistrament d'assaig i es veia com actuaven, com Sting dirigia els seus músics, a quina casa s'estaven, com se sentien, què feien, què pensaven, com vivien els assajos i com culminava tot plegat en un concert final.
Un altre model important van ser les lectures de biografies de dones, i això em va ajudar a construir un estil que em permetia descriure millor la realitat des de "dins", des de les nostres perspectives.
He pogut consultar també altres estudis de casos realitzats en els nostres contextos universitaris. Set d'ells formen part de la investigació que s'ha dut a terme per avaluar la Reforma del cicle superior a Andalusia. Com també els estudis de casos presentats en les Tesis doctorals de Cristina Alonso (Universitat de Barcelona, 1992). Vaig consultar els informes de tres estudis de cas, realitzats per Sancho, J., Hernández, F., Carbonell, J., Tort, A., Sánchez-Cortes, E i Simó, N. que després s'han publicat amb el títol *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. CIDE (1993).

399

sentit, M. Àngel Santos (1990, 137) escriu: "L'informe ha de ser clar, precís, i cal buscar un llenguatge assequible al destinatari. Un llenguatge arcà, carregat d'expressions científiques, tècniques o artificioses, fa inútil el treball perquè els interessats no tenen accés al desxiframent de missatges críptics. La pretesa cientificitat que es vol fer sorgir dels tecnicismes lingüístics amaga la veritable riquesa del discurs i entra en contradicció, en aquest cas, amb la naturalesa etnogràfica de l'estudi". Vaig tenir presents aquestes consideracions, tant per a la sensibilitat a què es refereix Walker com per a l'estil i el vocabulari que esmenta M.A. Santos. D'una banda, perquè d'entrada no volia un text amb un estil que traís la relació càlida i còmplice que havia mantingut amb la mestra. I de l'altra, tampoc no volia un text disfressat amb tecnicismes acadèmics, sinó que mantindria la mateixa «riquesa» humana i discursiva del procés de recerca. Les mateixes decisions que tenia clares reflectir en el text servien per connectar amb l'audiència amb qui em proposava comunicar-me. Aquests fets em confirmaven, una vegada més, que els lectors i lectores principals serien mestres.

Vaig haver de prendre unes altres decisions relacionades amb *l'estil de presentació i redacció del cas*. Tal com esmenta Walker és difícil trobar models d'informe de casos. Potser, com reconeix L. Stenhouse (1990, 77-78), no hi ha prou experiència a redactar aquest tipus de material. Aquest últim autor presenta tres possibles models de presentació: la narració, la vinyeta i l'anàlisi.

Evidentment, hi havia d'haver una presentació que seria més adequada a la finalitat que pretenia i al tipus d'audiència amb qui volia connectar. El mateix autor, Stenhouse, em va donar les raons: *la narració* era la que em convencia més. L'autor exposa que la presentació narrativa té dos punts forts: és *simple i directa* per llegir i és *subtil*. I això és possible perquè combrega amb aquesta representació del món natural tan arrelada, (...) i també perquè obliga a qui llegeix a presentar la seva pròpia lògica enfront de la resistència de la història. L'autor no arrossega el lector fins al territori de la seva ment, sinó que surt a trobar-lo.

D'altra banda, vaig trobar altres argumentacions a favor del text narratiu per part d'autors com Bruner i Erickson que em convencien per representar i donar significat a l'experiència que volia comunicar. Bruner (1988, 25) especifica que la modalitat narrativa s'ocupa de «les intencions i accions humanes, de les vicissituds i de les conseqüències que marquen el seu transcurs. I tracta de situar l'experiència en el temps i en l'espai. (...) La inseparabilitat del personatge, l'ambient i l'acció estan profundament arrelades en el caràcter mateix del pensament narratiu». En aquest sentit, Erickson (1989, 273) fa referència al «retrat narratiu» i el defineix com una representació viscuda del desenvolupament d'un esdeveniment de la vida quotidiana, en la qual les visions i els sons del que es va

400

fer i el que es va dir es descriuen en la mateixa seqüència en què es produïren en el temps real. Això permet a qui llegeix la sensació d'estar presenciant l'escena.

L'estil narratiu, doncs, em va permetre descriure situacions que trobava rellevants per poder comunicar a qui llegís el text la sensació i l'experiència que vivia i sentia, i alhora crear-li un context que li permetria trobar plausibles les interpretacions que jo aniria construint a partir de la narració. Això és el que pretenia en redactar, per exemple, aquest fragment de l'informe que reflecteix l'impacte dels primers dies a l'escola: «A cada hora, el silenci de la tutoria es trencava pel soroll del timbre estrident que avisava el professorat que era l'hora d'entrar en una altra classe. En un moment, la Mercè, la mestra, i dos companys més, entraven i sortien de la tutoria per canviar de carpeta. Jo no volia destorbar el ritme de l'escola que tot just començava a engegar-se. Només començar, tothom anava de bòlit. I jo vinga repassar les notes que havia pres, però amb no gaire atenció. I la Mercè no tenia ni temps de prendre el cafè, gairebé ni de dinar. Sovint havia de dinar de pressa...».

Per als etnògrafs hi ha una altra justificació per descriure els ambients, l'estat de la gent, les sensacions, etc. C. Geertz (1989, 26) ho expressa així: «Els etnògrafs necessiten convèncer-nos no només que veritablement han estat «allí», sinó que si haguéssim estat nosaltres els que hi haguéssim estat, hauríem vist el que ells i elles van veure, sentit el que van sentir i conclòs el que van concloure». I tot això, tal com destaca Erickson, l'estil narratiu ho permet.

Tenir en compte tots aquests aspectes em va ajudar a representar les intencions que teníem la mestra i jo, el context de les nostres actuacions, i alhora emmarcar-les en els llocs i espais des d'on actuàvem. Tot això permetria contagiar l'experiència als lectors i lectores amb el màxim de context i significació possibles i contagiar la vida que compartíem jo i la mestra. Crec que només l'estil narratiu ho permetia, perquè és un estil que no aboca a presentar els fets i la realitat aplegada en categories d'anàlisi lògica, i indiscutible, sinó al contrari, permet presentar una realitat oberta a les dificultats, al contrast, a possibles interpretacions diferents, a possibles identificacions amb els personatges... En definitiva, a través de la narració es pot presentar una realitat i una experiència oberta al diàleg i a la complicitat amb les persones que llegirien el text.

La narració em va servir de presentació i de pretext per representar unes situacions i vivències determinades, però d'altra banda ho vaig haver de conjuntar amb les descripcions, les anàlisis i les interpretacions, és a dir, amb la creació de coneixement. Vaig tenir present els suggeriments d'Erickson (1989, 269-272) a l'hora de presentar la informació. L'autor exemplifica molt clarament les finalitats que ha de tenir en compte qui investiga pel que fa a la

redacció d'un informe interpretatiu: «En redactar el corresponent informe, l'objectiu de la persona que investiga no és presentar les proves, en un sentit causal, de les seves afirmacions, sinó demostrar-ne la versemblança. La finalitat és convèncer l'auditori que existeix una adequada base d'evidència per a les afirmacions efectuades. Si no es presenten proves sistemàtiques per recolzar les afirmacions, la persona que investiga pot veure's criticada perquè és purament anecdòtica... Els exemples de l'acció social s'informen mitjançant retrats narratius o cites directes de les notes de camp. Si no hi ha una descripció particular que exemplifiqui i justifiqui les afirmacions clau de l'informe, el lector es veu obligat a acceptar les afirmacions com a dogma de fe. (...) En escriure l'informe, qui investiga té dos objectius principals: explicar al lector el que volen dir les diverses afirmacions i presentar les proves en què es basen aquestes afirmacions».

Jo vaig fonamentar i justificar les afirmacions que feia i les sustentava a partir de les evidències que recollia. És a dir, tenint en compte aquest fet, presentava la informació i les evidències que em semblaven rellevants per a la comprensió de la mestra, i alhora vaig anar desplegant un fil. Una evidència portava a buscar-ne més i a comprovar possibles interpretacions que m'anava formant a mesura que analitzava la informació. En aquest sentit, pensava en l'audiència i li reconstruïa el meu propi procés. D'alguna manera em deixava acompanyar en aquests diferents trajectes de recerca cap a la comprensió. Cada vegada l'informe es convertia en un bucle de comprensió més gran i més ampli. Cada vegada hi havia més informació arrossegada, desplegada, i connectada, però no deixava el lector mai sol, li feia present què pretenia, on anava, què trobava, perquè em sorprenia, quins aspectes m'interessaven, quines preguntes em feia, per què les trobava rellevants, per què m'importaven, i alhora com evolucionava la comprensió dels problemes que em formulava. Segons Erickson (1989, 280), aquest últim punt és important per valorar la versemblança del text i no s'hauria d'ometre com tantes vegades es fa: "l'autor o l'autora del text omet incloure explicacions de les maneres en què evolucionen els conceptes clau en l'anàlisi o en què apareixen patrons inesperats durant el temps que va passar en el context de recerca i en el posterior període de reflexió. Aquesta omissió en una investigació de camp és desafortunada ja que la versemblança de la interpretació final s'incrementa molt si se li mostra al lector que l'opinió de qui investiga es va modificant durant el transcurs de l'estudi".

402

El text: un bucle que representa l'evolució cap a la comprensió de la mestra

He comentat que em vaig servir de l'estructura narrativa, però això no vol dir que el text tingui una estructura cronològica. No és així. Una idea que em va impactar sobre aquest aspecte va ser expressada per Lawrence Durrell en el seu llibre *Justine*: "El que necessito és registrar les experiències no en l'ordre en què es produïren -perquè això és la història-, sinó en l'ordre en què m'imposaren per primera vegada el seu significat". Aquestes línies van ser clau perquè em van suggerir la manera de representar tant l'experiència viscuda com el coneixement elaborat a partir dels significats que anava construint. A través de la narració, podia expressar dos tipus diferents d'ordre: un ordre temporal cronològic i un ordre temporal segons anava adquirint els significats. I més encara, també la combinació d'aquests diferents ordres temporals em servirien per construir cada capítol.

L'ordre cronològic m'era útil per expressar el context temporal de la investigació, i d'altra banda, serviria per explicar algunes situacions la comprensió de les quals exigia un ordre cronològic. Per exemple, per donar unitat a l'informe he fet servir l'ordre cronològic al començament on explico els primers contactes amb la mestra, amb l'escola, amb els alumnes, etc., i al final tanco l'informe quan surto de l'aula i de l'escola després dels dos anys de col·laboració amb la mestra. També he adjuntat al final de l'informe un epíleg on reflecteixo la situació i els termes en què vam negociar l'informe.

Els altres capítols de l'informe final estan estructurats, sobretot, partint de la idea de Durrell, segons l'ordre temporal de creació de significats. Això no vol dir, tal com acabo d'exposar, que no intercali fets narrats cronològicament. De l'anàlisi de les dades, van emergir clarament tres grans àmbits diferents on aplegar la informació sobre la mestra. Van ser la clau per organitzar, després, els capítols: Aspectes *biogràfics:* personals i professionals; àmbit de *la pràctica a l'aula:* planificació de l'ensenyament, l'actuació pedagògica i l'avaluació; i l'àmbit del *centre:* les finalitats educatives i les demandes institucionals del centre en relació a un context social i educatiu més ampli.

Vaig decidir ordenar els capítols començant pels aspectes biogràfics professionals i personals i acabant pels més contextuals-escolars, perquè em permetia reflectir la meva pròpia evolució de comprensió de la mestra. A mesura que avançava en comprensió, avançava en noves possibilitats d'interpretació. Podria ser que existissin altres formes d'organització, però aquesta expressava la meva pròpia construcció d'interrelacions i de significats. I creia, també,

que era una organització comunicativa i comprensible per als lectors. El fet de presentar primer la trajectòria de la mestra i aspectes de la seva biografia personal relacionats amb la manera de viure's com a mestra, donava un context de comprensió que permetia entendre millor el que passava a l'àmbit de la pràctica. El mateix passava amb la informació sobre la pràctica pedagògica a l'aula, es complementava i s'interrelacionava amb tot el que pretenia l'escola i el seu context sòcio-cultural envers al professorat i l'alumnat.

No va ser gens fàcil arribar a l'organització i al plantejament esmentats. Sobretot em va ajudar un decisiu entestament per no «trair» tota la riquesa i la complexitat que tenia la realitat on estava implicada i, alhora, que no traís, tampoc, ni la rigorositat ni la credibilitat del treball. Segons F. Angulo (1991a, 19) qui investiga des d'un enfocament interpretatiu ha de resoldre una qüestió que està en relació amb el que he exposat abans sobre l'audiència a qui ha de dirigir-se el treball: "Com reconciliar el marc científic amb el marc del subjecte investigat, sense que ambdós resultin desvirtuats?". Segons l'autor, cal trobar i defensar un nou marc comprensiu que pugui abraçar ambdós, és a dir, que mantingui fusionats els dos aspectes clau: el rigor científic i la ineludible necessitat de rellevància humana. La (re)conciliació calia trobar-la en la no escissió dels valors científics, emotius i morals.

Em vaig enderiar a trobar i a buscar noves formes de representar i comunicar aquesta complexitat humana amb la rigorositat que exigia el treball.[7] J.M. Sancho (1992, 54) expressa que en els estudis de fenòmens com ara l'educació escolar on conflueixen persones, situacions i decisions molt diferents, és difícil fer convergir de manera creativa un saber relativament dispers i elaborat des de perspectives tan diferents.

---

(7) La conceptuació del que havia "intentat" fer, la vaig trobar representada més endavant en lectures sobre epistemologia feminista en què es proposa models interactius per analitzar la realitat. En aquest sentit, Ana Sánchez (1993, 4) recull com a base del model interactiu l'epistomologia de la complexitat aportada per Edgar Morin. Segons l'autora, el mètode morinià és un intent d'afrontar l'ambigüitat, la incertesa i, per tant, la crisi de l'objectivitat, que el condueix a la formulació d'una nova lògica. Tant la dialògica com el bucle recursiu serveixen per explicitar i mostrar les peculiaritats conceptuals dels models interactius. Seguint aquest model, l'autora especifica quins en són els pressupòsits: 1) és poc probable que es produeixi entre les diverses parts i elements que s'analitzen una jerarquia causal entre ells; 2) les relacions que s'estableixen entre els elements són recursives: van de les unes a les altres enriquint-se i augmentant el seu siginificat i complexitat. Això queda expressat amb la idea de "bucle", o cercle emergent a nivells de complexitat cada vegada més grans; i 3) les relacions recursives són dialògiques, és a dir, no seran harmòniques, sinó que poden ser complementàries, concurrents i antagòniques a la vegada. La dialògica és un bucle que en el seu discórrer inacabat va transformant els termes que el componen.

Crec que vaig fer l'intent. Havia de connectar moltes parts que no eren dependents d'una manera més o menys lògica i causal, sinó que el sentit que havia de construir estava més en relació amb esbrinar les possibles contradiccions, interaccions, dilemes... entre situacions, persones i decisions sobre la realitat que volia comprendre. I això va ser possible a partir d'un procés dialògic, és a dir, a partir d'establir relacions recursives i creant nivells de complexitat cada vegada més grans. És en aquest sentit que vaig poder representar, a l'informe, el procés de construcció de coneixement i per tant de comprensió a partir d'un "bucle", tal com he esquematitzat en el gràfic adjunt. Aquest procés em va permetre no desvirtuar ni la complexitat humana imbricada a la mateixa realitat, ni desvirtuar un procés que exigia rigorositat, cientificitat i uns criteris de credibilitat clars. En definitiva, comparteixo l'opinió de F. Angulo (1991a, 18) sobre la definició d'etnografia científica: "Una etnografia científica ha d'anar més enllà de les dades empíriques, ha d'interpretar científicament la realitat. Una etnografia que va més enllà de l'empirisme (...) és una interpretació accessible a les experiències diverses dels qui la llegeixin. I és en aquesta possibilitat de compartir la profunditat i la riquesa de la seva interpretació on rau, en última instància, la seva qualitat científica».

El procés que es genera en una investigació d'aquestes característiques és molt complex. Per això, al meu parer és important aportar l'experiència viscuda a partir de reconstruir el procés d'investigació per donar compte no tan sols de les decisions que s'han anat prenent, sinó també de com es resolen els desafiaments a què t'acara una recerca d'aquestes característiques i quines no s'han pogut resoldre. En definitiva, em vaig trobar implicada en un procés que em va portar a un qüestionament més o menys continuat a tots nivells, personal i professional. Però, sobretot va ser un procés que em va portar a intentar salvaguardar, en la mesura del que vaig ser capaç, el que creia que era valuós de la recerca.

Quan la Mercè, la mestra, em va retornar l'informe, va expressar amb aquestes paraules la seva opinió:

> «Has reflectit el que vivim. És la realitat que vam compartir. S'hi veu el compromís, la relació, la implicació (...). Jo diria que no només és un retrat fidel, sinó un vídeo, perquè té moviment i té vida».

Vaig pensar que tots els esforços esmerçats havien valgut la pena. A més, m'ho van confirmar les mestres que s'havien llegit l'informe per tal de tenir un contrast extern de la recerca.[8] He recollit

---

(8) Agraeixo el temps que van dedicar a llegir l'informe i a escriure els comentaris contrastant la seva experiència a: Vicky Besora, Àngeles Bravo, Àngels Llobet, Fina Masnou, Dolors Roca -pseudònim- i Carme Yus. Totes elles porten entre 10 i 15 anys exercint com a ensenyants i la majoria han tingut experiència en càrrecs directius, tasques de coordinació, etc.

alguns comentaris que van fer sobre l'estil, la presentació i el tractament del contingut. Per exemple, A. Llobet comenta:

«Com un gran cabdell, de mica en mica, la Remei ha anat descabdellant, al costat de la Mercè i sempre amb un gran respecte per ella, el que sent la mestra i, alhora, tot allò que envolta la seva tasca (...) És un estil que m'agrada perquè hi ha reflectits els dubtes, les dificultats, i això no és gaire comú que ho manifesti qui investiga. Normalment són aspectes que no surten. Hi endevino un altre estil de recerca i actitud d'investigació, una actitud nova, positiva, humanista (...). Estic segura que aquesta investigació pot ser útil tant per als professionals de l'ensenyament com per a l'administració".

D. Roca ho expressa amb aquestes paraules:

«M'ha interessat i alhora m'ha commogut aquesta anàlisi de la vida docent fruit del treball i la complicitat de la Remei i la Mercè. M'ha agradat molt tant pel contingut, amb el qual em sento completament identificada, com per l'estil i el punt de vista amb què ha estat elaborat i redactat tot l'estudi. El respecte, el rigor professional, els dubtes, la reflexió, l'amistat i la tendresa, entre altres, són valors presents al llarg d'aquest treball que ens mostra la dimensió humana de la nostra professió"

La transferibilitat i la generalització d'un informe etnogràfic

Per últim, voldria destacar els aspectes relacionats amb la transferibilitat i la generalització dels informes procedents d'una recerca interpretativa, etnogràfica i estudis de cas únic. Sovint es presenta com a tema controvertit la generalització que pot tenir un cas únic. Quina rellevància i quin interès pot tenir una etnografia que descriu i interpreta un sol cas? La meva recerca n'és un clar exemple. A qui pot interessar la vida professional d'una mestra que treballa en un lloc determinat i que la investigació representa sobretot en un temps concret d'aquesta vida professional? Les possibles respostes teòriques les vaig trobar en la nombrosa literatura que hi ha sobre el tema de generalització i transferibilitat dels casos únics. Les possibles respostes de validesa reals i pràctiques van ser els comentaris que van fer sis mestres que van llegir-se l'informe per tal de validar-ne la versemblança.

Apuntaré algunes de les idees més rellevants i suggeridores que vaig consultar sobre el tema. Pel que fa a l'aspecte de transferibilitat del cas únic, tal com assenyala Guba (1985) en una investigació que se centra en la comprensió d'unes persones determinades, en unes circumstàncies i uns contextos determinats, no es pot preten-

dre i no tindria sentit que es desenvolupessin unes conclusions aplicables i generalitzables. Hi ha nombrosa literatura que s'ha escrit sobre el tema de la generalització dels casos únics i les limitacions per extreure'n teoria i conclusions aplicables a més casos[9]. De totes les revisions que vaig fer per documentar-me, tres aspectes són els que es podrien ressaltar sobre com abordar la generalització dels casos únics: l'obtenció de qualitats universals a partir dels casos concrets, la generalització naturalista i la generalització, és a dir la interpretació que en fan els mateixos lectors i lectores.

Quant al primer aspecte, és interessant el punt de vista que aporta Erickson (1989, 281-294), el qual entén que la recerca sobre un cas únic no pretén arribar a «universals abstractes» sinó a «universals concrets"». L'autor exemplifica la seva perspectiva considerant que cada «exemple d'una aula és vist com un sistema únic propi per si mateix, però malgrat això mostra qualitats universals manifestades en el concret, però no en l'abstracte». Vaig relacionar la idea d'Erickson amb l'aportació de Bruner (1990, 28) on exposa que les persones formem part d'un univers cultural on es negocien els significats i les interpretacions i d'aquesta manera els éssers humans som extensió i expressió de la cultura on estem immersos. Bruner assenyala que

> "en virtut de la nostra participació en la cultura, el significat es fa públic i compartit. La nostra vida adaptada, culturalment, depèn de significats i conceptes compartits, i depèn també de formes de discurs compartides que serveixen per negociar les diferències de significat i interpretació"

Per tant, seguint aquesta perspectiva de Bruner, crec que el cas que presento sobre una mestra guarda moltes semblances i paral·lelismes amb moltes possibles mestres que estan immerses en contextos escolars i en una organització del sistema educatiu semblant. Per això, la interpretació de la mestra no està desvinculada de possibles interpretacions i significats connectats amb la manera que un univers cultural entén la vida dels professionals de l'ensenyament. N. Blanco (1993) defensa que

> "l'anàlisi rigorosa de la pràctica docent, per més que es refereixi a un espai (aula) i a un sol subjecte (professor i grup d'alumnes),

---

(9) R. Stake (1978, 1985). Angulo (1988). D. Tripp (1985). R. Donmoyer (1990). J. Schofield (1990). W.B.Dockrell (1983). E. Eisner (1981). E. Eisner i A. Peshkin (Ed. 1990). D. Hamilton (1981). F. Erickson (1973, 1989). H. Simons (Ed. 1980). Wehlage (1981). M'han estat especialment interessants les anàlisis formulades en els últims treballs de Hammersley (1990 i 1992).
Va servir per documentar-me el treball de síntesi que presenta l'autora Sharan B. Merriam (1988, 173-177) on destaca la perspectiva sobre el tema dels autors següents: Cronbach (1975 i 1982), Erickson (1986), Stake (1978), Wilson (1979), Walker (1980).

engloba la potència de la realitat permetent conèixer el que passa en una aula, per què s'actua d'una manera determinada, com es connecten els diferents elements que intervenen... desembullant la significació de les actuacions que hi tenen lloc. D'aquesta manera, poden constituir el punt de partida per comprendre com i a través de quins mitjans actuen els professionals de l'educació i, a partir d'aquesta comprensió, treballar per elaborar alternatives de canvi realistes i viables"

Molt relacionat amb el punt anterior, comentaré el segon aspecte de la generalització que fa referència a la transferibilitat. En paraules d'Eisner (1981, 5-9), el que és general resideix en el particular, perquè el que una persona aprèn d'una situació concreta ho transfereix a les situacions subsegüents que troba. En aquest mateix sentit, Guba (1985, 160) comenta que la persona que investiga ha de donar abundants dades descriptives i desenvolupar descripcions minucioses del context amb la finalitat d'establir judicis sobre la correspondència amb altres contextos possibles -en aquest cas pel que fa a altres mestres. Per això, Guba entén la generalització com a «transferibilitat». Seguint aquesta mateixa perspectiva, Stake (1978, 5-8) afirma que la gent busca models que expliquin la seva pròpia experiència com també els esdeveniments en el món que els rodeja. A més, puntualitza coincidint amb Guba, el coneixement complet i detallat del que és particular permet a les persones veure semblances en contextos nous i estranys. Stake anomena aquest procés «generalització naturalista». A l'hora d'elaborar l'informe del meu cas estudiat, vaig tenir en compte aquest aspecte. Sempre que ho creia rellevant vaig mantenir i reflectir a l'informe final les descripcions de les situacions, de les actuacions, del que es deia, dels sentiments viscuts, a fi i efecte de fer possible aquesta transferibilitat.

Seguint el plantejament anterior, hi ha el tercer aspecte que crec que el matisa. Fa referència a allò que autors com Wilson (1979); Kennedy (1979); i Walker (1980) anomenen «la generalització de la persona que llegeix» (*reader or user generalizability*). Segons aquesta concepció, s'entén que el lector o lectora és qui ha de preguntar-se sobre el que pot aplicar-se o no del que hi ha a l'estudi, per tant la generalització en últim terme la realitza qui llegeix el text quan està intentant aprendre del cas. Eisner[10] remarca que els estudis de recerca creen el seu propi univers interpretatiu. En aquest sentit, són els lectors els que construeixen les connexions i són els que fan les generalitzacions mitjançant l'analogia i l'extrapolació. Per altra banda, Clifford, (1992, 141) remarca que l'escriptura etnogràfica és una activitat ingovernable i multisubjectiva que assoleix coherència en actes particulars de lectura. Per a aquest autor, sempre hi ha una varietat de lectures possibles, lectures que estan més enllà del control de qualsevol autoritat singular.

(10) Citat per Lytle, S.L. i Cochran-Smith, M. (1992, 466)

408

Aquest paper rellevant atorgat a qui llegeix una etnografia, un informe d'estudi de cas, és infinitament suggeridor. Segurament que és el mateix procés que utilitzem quan llegim una novel·la i intentem d'establir-hi una interacció i, per tant, una comunicació amb el text, i tendim a comparar, contrastar les nostres vides amb la dels altres. És en aquest sentit que pren forma el que J. Bruner (1990, 109) explicita clarament per als estudis antropològics i interpretatius "la validesa és subjectiva més que objectiva: la plausibilitat de la conclusió és el que compta. I la plausibilitat resideix a l'oïda de l'espectador". A més, Bruner afegeix una expressió tan contundent com: "La validesa és un concepte interpretatiu, no un exercici de disseny metodològic". Per això l'autor considera que en aquesta mena d'estudis hi ha dues possibles generalitzacions que fa la persona quan llegeix, és a dir, quan interpreta l'estudi: «la reflexivitat i la capacitat per imaginar alternatives». Defineix la reflexivitat com la capacitat humana de retornar-nos al passat i alterar el present en funció d'ell o d'alterar el passat en funció del present. Ni el passat ni el present no romanen fixos en enfrontar-se a aquesta reflexivitat. Quant a la capacitat d'imaginar alternatives, Bruner destaca l'aptitud per trobar altres formes de ser, actuar i lluitar.

És a partir de la lectura de Bruner i de les aportacions d'Eisner que vaig decidir plantejar-me incorporar a la investigació la veu de les sis mestres que abans he esmentat, exposant en quins aspectes es reflectien i quins aspectes els havia ajudat a repensar-se com a mestres i repensar diferents alternatives d'actuació. A més, creia que era una forma possible de validar externament la recerca que presentava.

Totes les mestres van trobar-hi punts de contacte, d'identificació, de contrast, o de reflexió. He seleccionat alguns fragments de mostra a partir dels seus escrits i comentaris que fan referència a la transferibilitat i generalització que van fer del cas. D. Roca manifesta:

> "M'he identificat amb les sensacions que la Mercè experimenta (per què la majoria d'elles representen una autocrítica?). M'he identificat en l'excessiu dirigisme de les classes per tal de mantenir-ne millor el control, la inseguretat en els plantejaments didàctics, els dubtes en l'avaluació, el sentiment de culpabilitat en adonar-nos que prioritzem continguts enfront d'altres valors com ajudar els nens i les nenes a pensar i a ser crítics; les pressions de la programació; la manca de temps per a preparar el material; la tendència a l'acomodament i a la rutina, a voltes, a causa de l'esgotament... (...) Un altre aspecte sobre el qual he reflexionat a partir de l'estudi és el fet que donem massa importància als continguts en detriment d'altres valors com: fomentar l'autoestima, l'esperit crític, l'opinió personal dels alumnes, etc.".

A partir de l'informe, A. Llobet recorda la seva experiència a segona etapa:

"Recordo que tenir 180 alumnes em suposava un trasbals molt gran els primers dies per conèixer-los un per un. Dificulta molt el contacte personal i també avaluar-los justament tenint en compte l'esforç, els coneixements, la situació personal i el propi procés...".

I ella mateixa expressava així la seva experiència en llegir l'estudi: *"He compartit els patiments de la Mercè fins al final, i després ja he respirat tranquil·la"*.

A. Bravo comenta la impressió i l'experiència de llegir l'informe:

«És el perfecte retrat del que jo visc cada dia. Entres a les 9 i amb un ritme desenfrenat no acabes fins a les 5'30 de la tarda. Ho he tornat a reviure amb les descripcions que fas. He reviscut de nou l'angoixa per aquesta pressió que sento pel temps. Mentre ho llegia pensava: Una altra vegada no, per favor! (...) Ho he trobat totalment creïble. Encara que no comparteixi amb la Mercè el seu plantejament didàctic, sí que m'identifico amb la dedicació amb què treballa. Quan t'impliques a fons, pateixes més. (...) Aquest treball no només m'ha fet reflexionar com a mestra, sinó també com a directora de Centre, ja que he estat vuit anys desenvolupant aquesta tasca. Sempre es poden canviar aspectes, però he tingut una sensació de satisfacció amb la feina realitzada. M'ha servit per adonar-me que no anava gens equivocada. L'esperit amb què intentava organitzar el centre està molt lluny del que he llegit aquí i més a prop del que intentava dia a dia portar a la pràctica».

V. Besora comenta:

"En llegir-ho he estat més conscient de les pressions que tenim com a ensenyants i m'ha ajudat a valorar la tasca que faig i a no veure'm com un 'bitxo estrany'. Tal com em diu un amic, no podem anar culpabilitzant-nos de tot el que succeeix en el nostre entorn. Cal 'evolucionar, aprendre i canviar' -tal com es diu a l'informe- per poder evolucionar una altra vegada. Gràcies per haver-me donat l'oportunitat de reflexionar, de 'desengoixar-me' i de comprendre'm".

D'altra banda, Carme Yus exposa que

"la realitat que es descriu té molt poc a veure amb la meva experiència. Estic acostumada a treballar en equip i amb un altre estil d'organització d'escola. Però segurament aquesta és la realitat que viu la majoria de mestres, sobretot a la privada".

Com a tancament d'aquesta exposició només puc afegir que l'informe final, inclòs com a tercera part de la tesi doctoral que vaig presentar, representa un procés vivencial i humà. I, com tot el que és humà, implica sentiments, contradiccions, dilemes, desigualtats i també complicitat, amistat, col·laboració, satisfacció... i tot això forma part del coneixement elaborat a partir de la recerca. En definitiva s'exposa un coneixement que intenta integrar el rigor de la cientificitat salvaguardant la perspectiva humana.

410

Referències bibliogràfiques

AGAR, M. (1992): «Hacia un lenguaje etnográfico». A: Geertz, C.; Clifford, J. i altres (eds.): *El surgimiento de la antropologia posmoderna*. Barcelona: Gedisa, pp. 117-137.

ANGULO, F. (1988): *Cualitativo versus Cuantitativo: un Replanteamiento Epistemológico de la Polémica*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

ANGULO, F. (1991a): *Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora*.

ALONSO, C (1992): *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Estudio de un caso*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.

ARNAUS, R (1993): *Vida professional i Acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas"*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.

BLANCO, N. (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: Estudio de un caso*. Màlaga.

BRUNER, J. (1988): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.

BRUNER, J. (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Ed.

CLIFFORD, J. (1992): «Sobre la autoridad etnográfica». A: Geertz, C.; Clifford, J. i altres (eds.): *El surgimiento de la antropologia posmoderna*. Barcelona: Gedisa, pp. 141-170.

DOCKRELL, W. B.; HAMILTON, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid: Narcea.

DONMOYER, R. (1990): «Generalizability and the Single-Case Study». A: Eisner, E.W.; Peshkin, A. (eds.): *Qualitative inquiry in education*. Nova York: Teachers College, Columbia University, pp. 175-200.

EISNER, E. W. (1981): «On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research». *Educational research*, *10* (4), pp. 5-9.

EISNER, E. W.; PESHKIN, A. (1990): *Qualitative inquiry in education*. Nova York: Teachers College, Columbia University.

ERICKSON, F. (1973): «What makes school ethonography 'ethnographic'?». *Anthropology and education quarterly*, *4* (2), pp. 10-19.

ERICKSON, F. (1989): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». A: Witrock, M.C. (ed.): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/ MEC, pp. 195-295.

GEERTZ, C. (1989): *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós studio.

GUBA, E. (1985): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista». A: Gimeno, J.; Pérez A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 148-165.

HAMILTON, D. (1981): «Generalization in the educational sciences: problems and purposes». A: Popkewitz, T.; Tabachnick, B.R. (eds.): *The study of schooling*. Nova York: Praeger, pp. 227-244.

HAMMERSLEY, M. (1990): *Reading ethnographic research*. Nova York: Logman Inc.

HAMMERSLEY, M. (1990a): *Classroom Ethnography*. Milton Keines: Open University Press.

HAMMERSLEY, M. (1992): «Some reflections on ethnography and validity». *Qualitative studies in Education, 3* (3), pp. 195-203.

KENNEDY, M. (1979): «Generalizing from single case studies». *Evaluation Quarterly*, (3), pp. 661-679.

LYTLE, S. L.; COCHRAN-SMITH, M. (1992): «Teacher research as a way of knowing». *Harvard Educational Review, 62* (4), pp. 447-466.

MERRIAM, S. B. (1988): *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

RABINOW, P. (1992): *Reflexiones sobre el trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Júcar Universidad.

SANCHEZ, A. (1993): *Ciencia y género*. Universitat de València.

SANCHO, J. (1992): «Una delimitación compleja de la problemática de la investigación educativa». A: Rué, J. (ed.): *Investigar para innovar*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona, pp. 39-59.

SANCHO, J; HERNANDEZ, F i altres (1993): *"Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid: CIDE.

SANTOS, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

SCHOFIELD, J. (1990): «Increasing the generalizability of qualitative research». A: Eisner, E.W; Peshkin, A. (eds.): *Qualitative inquiry in education*. Nova York: Teachers College, Columbia University, pp. 201-232.

SIMONS, H. (1980): «Case Study in the Context of Educational Research and Evaluation». A: Simons, H. (ed.): *Towards a Science of Singular*. Norwich: CARE (Centre for Applied Research of Education), pp. 1-14.

STAKE, R. (1978): «The case study method in social inquiry». *Educational Researcher*, (7), pp. 5-8.

STAKE, R. (1985): «Case study». A: Nisbet, J. i altres (eds.): *Research, policy & practice. World yearbook of education*. Londres: Kogan Page, pp. 277-285.

STENHOUSE, L. (1990): «Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y la evaluación». A: Martinez, J.B.(ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, pp. 69-83.

TRIPP, D. H. (1985): «Case study generalisation: an agenda for action». *British Educational Research Journal, 11* (1), pp. 33-43.

WALKER, R. (1980): «Making sense and losing meaning». *Towards a Science of Singular*. Norwich: CARE (Centre for Applied Research of Education), pp. 222-235.

WALKER, R. (1983): «La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos». A: Dockrell, W.B.; Hamilton, D. (eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 42-81.

WEHLAGE, G. (1981): «The purpose of generalization in Field-study research». A: Popkewitz, T; Tabachnick, B.R. (eds.): *The study of schooling*. Nova York: Praeger, pp. 211-226.

WILSON, S. (1979): «Explorations of the usefulness of case study evaluations». *Evaluation quarterly*, (3), pp. 446-459.

Paraules clau

Investigació qualitativa

Informe

Abstracts

Las decisiones que explicito en el artículo en torno a la construcción de un informe etnográfico, están basadas en la experiencia de un proceso de investigación durante la realización de un estudio de caso. Hay diversos aspectos que son claves importantes a la hora de redactar un informe final de un proceso de investigación interpretativa i etnográfica. Comento de manera general algunas consideraciones sobre el compromiso que exige una investigación de estas características respecto a la publicación del informe. Profundizo en las decisiones relacionadas con la construcción de un texto coherente con la finalidad de la investigación y con la adecuación segun la audiencia a la que va dirigido el informe.

Les décisions dont je rends compte dans cet article quant à la construction d'un rapport ethnographique sont fondées sur l'expérience d'un processus de recherche pendant la réalisation d'une étude de cas. Certains éléments ne peuvent être negligés lors de la rédaction du rapport final d'un processus de recherche interprétative et ethnographique. Je commente par ailleurs brièvement certaines considérations sur les obligations qu'impose une telle recherche quant à la publication du rapport. J'insiste en particulier sur les décisions touchant à la construction d'un texte cohérent avec la finalité de la recherche et adapté au public auquel le rapport est destiné.

The decisions I set out in the article about the preparation of an ethnographic report are based on the experience of a research process in carrying out a case study. There are various aspects which provide keys to be borne in mind when drafting the final report of a process of interpretative and ethnographic research. I comment in general terms on some considerations about the commitment required by research of this kind concerning the publication of the report. I examine in depth the decisions related to the construction of a text coherent with the aim of the research and with its appropriateness to the audience to whom the report is directed.

Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa

Peter Woods*

Introducció

Parteixo de la premissa que la docència és una forma d'art i consisteix en múltiples formes de comprensió i de representació (Eisner, 1993). El currículum no només és un conjunt de matèries, sinó un «procés complicat i constant de disseny ambiental» (Apple, 1993, p.144). Això, segons Apple, converteix la docència en un acte estètic, «més semblant a pintar un quadre que no pas a construir un pont» (ibid.). La docència és expressiva i emergent, intuïtiva i flexible, espontània i emocional (Woods i Jeffrey, 1996). Això no significa que, en certs aspectes importants, la docència no sigui una ciència, ni tampoc que científic el seu estudi no pugui oferir gaires coses. Però la docència com a art rep menys atenció, potser per la dificultat de dissenyar una metodologia apropiada. Quant a això, l'etnografia, especialment si tenim en compte els esdeveniments recents, ofereix certes oportunitats, no només per a la nostra comprensió dels processos educatius, sinó a través d'aquesta comprensió ponderada, per a la millora educativa.

L'etnografia té una sèrie de fonaments teòrics, però jo considero l'interaccionisme simbòlic especialment fructuós. Plummer (1983) destaca quatre criteris centrals:

---

*Peter Woods és catedràtic d'educació a la Facultat d'Educació, The Open University, Milton Keynes, Regne Unit. Va dedicar 11 anys de la seva vida a la docència abans d'ingressar a l'Open University, el 1972, on, durant anys, va dirigir el Centre de Sociologia i Recerca Social. El seu principal interès en la recerca és l'etnografia escolar. És autor de nombrosos articles i llibres que inclouen "The Divided School", "Sociology and the School", "The Happiests Days?" i "Teacher Skills and Strategies". Recentment, ha fet una investigació sobre la "docència creativa a les escoles de primària". Els seus darrers llibres, "Critical Events in Teaching and Learning" i "Creative Teachers in Primary Schools", són els primers productes de l'esmentada investigació. El febrer de 1996 es publicarà el nou llibre d'aquesta sèrie, escrit juntament amb R. Jeffrey: Teachable Moments. The Art of Teaching in Primary School". Actualment, estudia els efectes de les inspeccions escolars en els professors de primària i la seva feina.

Adreça professional: School of Education, The Open University, Milton Keynes, MK7 6AA, England.

-*la subjectivitat i la creativitat humanes* -que mostren de quina manera els individus responen a les forces socials i agrupen activament mons socials; ha de tractar experiències humanes concretes -parla, sentiments, acció- a través de la seva «organització social i, especialment, econòmica» (i no només de la seva estructura interior, psíquica i biològica); ha de mostrar una «familiaritat íntima» naturalista amb aquestes experiències... i el sociòleg ha de ser conscient del «paper moral i polític» definitiu que suposa avançar envers una estructura social amb menys explotació, opressió i injustícia, i més creativitat, diversitat i igualtat (pp.1-5).

L'organització social es considera com un ordre negociat que apareix en el moment que les persones intenten solucionar els problemes amb què ensopeguen en situacions concretes. Així doncs, ens preguntem amb quins problemes es troben els professors des del seu punt de vista. Com els experimenten, quins significats se'ls dóna i quins sentiments es generen? Finalment, com se solucionen? Encara que recentment l'autonomia professional pot haver estat objecte d'un atac (Hatcher, 1994), els interaccionistes estudien de quina manera les persones «aconsegueixen autonomia malgrat la seva manca de poder formal» (McCall i Wittner, 1990, p.70). Es posa èmfasi en la construcció de significats i de perspectives, en l'adaptació a les circumstàncies, en la gestió dels interessos en el flux i el reflux d'innombrables interaccions que contenen moltes ambigüitats i molts conflictes, en les estratègies concebudes per promoure aquests interessos i en la negociació amb els interessos dels altres, un tret comú a totes les situacions docents (Woods, 1992).

L'etnografia, amb els seus èmfasis en el respecte del món empíric, en la penetració dels nivells de significat, en la facilitació de «l'assumpció del paper de l'altre», en la definició de situacions i en la comprensió d'un sentit de procés, constitueix la metodologia natural per a aquest enfocament i per intentar comprendre «l'art de la docència» (Woods i Jeffrey, 1996). Durant els anys setanta i vuitanta, un gran nombre d'estudis etnogràfics realitzats al Regne Unit es va dedicar a ordenar el terreny interaccionista de l'escola (Woods, 1990a, 1990b). Cap al final dels anys vuitanta, els enfocaments etnogràfics oberts interessats a esbrinar «què succeeix aquí» van deixar de ser el centre d'atenció i van ser substituïts per problemes i temes específics, com l'efecte dels exàmens, la pràctica del currículum i la diferenciació de gènere i raça. L'impacte de les polítiques del «Nou Dret» de les administracions Thatcher, que van culminar en la Llei de la Reforma Educativa de 1988, i la legislació subsegüent, han dirigit els estudis de forma eficaç des d'aleshores i han donat lloc a una nova branca de la disciplina, la «sociologia de la política», en la qual l'etnografia ha jugat el seu paper (Ball, 1990). Al mateix temps, l'etnografia, i especialment l'etnografia interaccionista, ha estat objecte d'atacs procedents de diversos camps. Els més impor-

tants d'aquests són el postpositivisme, la teoria crítica i el postmodernisme. Aquests plantegen qüestions sobre la validesa de l'obra etnogràfica i dels seus criteris de veritat (per exemple, Hammersley, 1987, 1990); sobre la seva descontextualització aparentment política i històrica i la seva suposada incapacitat per tenir en compte els macro-factors, especialment aquells factors estructurals referents a la classe social, el gènere i la raça (per exemple, Troyna, 1994); i sobre la seva tendència a convertir l'etnògraf en testimoni, intèrpret i presentador d'una única realitat objectiva i a imposar una veritat en una situació que en té moltes (Marcus, 1986). Malgrat tot, aquestes crítiques no minaran l'etnografia interaccionista, com proclamen alguns dels seus detractors, sinó que la reforçaran i la convertiran en una força metodològica encara més poderosa per a les qüestions que planteja actualment el món educatiu (Farberman, 1991). Espero demostrar alguns dels seus avantatges en aquest document. De primer, parlaré de la pertinència encara vigent de l'etnografia interaccionista.

La pertinència encara vigent de l'etnografia interaccionista

L'etnografia interaccionista continua essent pertinent perquè:

1. Cada situació és diferent. El moment de la docència està afectat per una multiplicitat de factors que impliquen elements tan canviants com l'estat del coneixement, l'espai i el temps, les consideracions culturals, els recursos i la capacitat i la predilecció humanes. Com observa Dewey (1929, p 6):

> «El judici i l'opinió respecte a accions que han de dur-se a terme només poden assolir una probabilitat precària... L'activitat pràctica fa referència a situacions úniques i individualitzades que mai no es poden duplicar de manera exacta i respecte a les quals, per tant, no és possible tenir un certesa total».

Només es poden predir certes coses. No es tracta que el professor tingui certes solucions determinades que es puguin aplicar a certs problemes determinats, ni tampoc de reflexionar sobre les possibilitats i de prendre una decisió conscient sobre quina combinació d'accions cal emprendre. En canvi, es necessita habilitat i judici per seleccionar i aplicar els coneixements existents en allò que Schon (1983) anomena «els coneixements-en-acció». Moltes d'aquestes coses estan incrustades al subconscient del professor i s'utilitzen de forma intuïtiva. Encara estem molt lluny de comprendre «l'art de la docència».

2. S'ha estès una nova política que amenaça d'intensificar la feina dels professors i de reduir el seu poder. Tanmateix, com destaca Ball (1994), no podem donar per descomptat que la política simplement s'aplica, ja que ha d'interpretar-se «en el terreny» i «in situ».

> «Les respostes han de ser "creatives". Ateses les limitacions, les circumstàncies i les practicalitats, la traducció de les simplicitats abstractes i crues dels textos de política en pràctiques interactives i sostenibles d'algun tipus implica un pensament, una inventiva i una adaptació productius. Les polítiques (...) generen circumstàncies en les quals es redueix o es modifica el ventall d'opcions disponible per decidir què cal fer, o s'estableixen objectius o resultats determinats. Tot això implica una acció social creativa, no una reactivitat robòtica.» (p. 19; vegeu també Riseborough, 1992).

Aquest argument es pot aplicar en un sentit més general, ja que és probable que la cultura del professor experimenti un canvi radical (D. Hargreaves, 1994). Com observen McCall i Wittner (1990, p. 58): «Amb noves condicions, les persones inventen cultura». Es pot argüir que l'etnografia està perfectament equipada per estudiar aquesta activitat creativa, generadora i estratègica.

3. A la docència estan proliferant les tensions i els dilemes. Berlak i Berlak (1981) van mostrar de quina manera els professors, en la seva pràctica quotidiana, lluiten constantment contra una sèrie de dilemes, sovint simultàniament, i han de prendre decisions respecte als mateixos. Alguns d'aquests són: Quan cal ensenyar als nens individualment i quan al conjunt de la classe? Quan cal prendre decisions pels nens i quan cal permetre'ls que les prenguin ells mateixos? Cal posar èmfasi en la motivació intrínseca o extrínseca? Cal concentrar-se en un camp de control reduït representat pel nen en tant que «estudiant» o en un camp més ampli representat per «tot» el nen? D'ençà de les reformes del «Nou Dret», aquests problemes s'han intensificat. Un dels més importants, i alhora causant de tensió, és el conflicte entre haver de posar en pràctica certes polítiques (que el professorat sap que són equivocades) per tal que el nen pugui obtenir bons resultats en una avaluació estandarditzada, i ensenyar al nen de la manera que ells saben que és la correcta. En general, al professorat li preocupa el tema de com transformar els dilemes en oportunitats educatives; com maximitzar les possibilitats i com convertir allò que pot semblar, en certes circumstàncies, una limitació, en allò que esdevé, en altres circumstàncies, una oportunitat. No existeix una resposta correcta a aquest tipus de problema, sinó que, com observa Tom (1988, p.49), existeixen «múltiples solucions potencials l'eficàcia de les quals es desconeix àmpliament abans de l'acte docent».

4. La docència és un acte de fe que requereix, per a molts, una forta inversió en un mateix. Nias (1989, p. 182) mostra com per a la majoria «adoptar la identitat de 'professor' simplement significava

'ser un mateix' a la classe»; i com els professors «relacionaven les nocions de 'ser un mateix' i de 'ser un tot». D'altres han mostrat com, amb aquest nivell de compromis, els professors han de «sentir-se bé» per tal que el seu rendiment sigui efectiu (per exemple, Riseborough, 1981). Els professors no són tècnics, mediadors dèbils ni persones que han de posar en pràctica els programes dels altres (Schon, 1983; MacIntyre, 1984; Olson, 1992). La majoria d'ells té unes conviccions i uns valors forts que queden profundament reflectits en la seva docència i a través dels quals han de reconciliar els requeriments de l'Estat, dels pares, dels directors i dels estudiants (Ball i Bowe, 1992; Vulliamy i Webb, 1993). Els professors transmeten una part de si mateixos. Conseqüentment, desenvolupen un estil personal. Segons Hansen (1993, p.397) es tracta:

> «... d'una sèrie de costums que inclou gestos, moviments corporals, expressions facials i tons de veu. El terme comprèn la manera habitual en què el professor atén els alumnes, per exemple, com respon normalment al que diuen i fan... Aquests costums o elements de l'estil de treballar reflecteixen quelcom més que la personalitat i el comportament instrumental o convencional. Es pot considerar que revelen l'interès, la participació i les expectacions que guien els esforços del professor...».

Aquestes «dimensions expressives» de la conducta d'un professor, especialment en els detalls minuciosos de la vida a l'aula que sovint es passen per alt perquè semblen trivials i mundans, exerceixen una influència moral considerable en els estudiants (ibid. p.418).

5. Una part considerable de l'aprenentatge consisteix en un procés gradual i lentament cumulatiu, però de vegades es produeixen uns salts extraordinaris (Hargreaves, 1983). Poden aparèixer oportunitats totalment inesperades per avançar en l'aprenentatge d'un alumne. Cal reconèixer aquestes oportunitats quan les percebem, atès que poden ser transitòries i tal vegada no tornin a aparèixer; cal saber com aprofitar l'oportunitat i maximitzar el guany, i també com construir situacions per tal que es creïn oportunitats. Això pot suposar «fer una cosa de diverses maneres» a fi de trobar els «sistemes d'arribar» als nens perquè aquests puguin «esclatar» -termes comuns utilitzats entre els professors de primària a l'hora de descriure la seva pràctica.

A més a més, els estudiants no només són carn i sang, sinó també éssers amb emocions i cultura. Cal que allò que s'ensenya estigui relacionat amb ells, que reconeguin que fa referència a les seves preocupacions, cal estimular les seves imaginacions i cal que se sentin motivats per aprendre. En certs casos, quan predominen les situacions de conflicte bàsic, els estudiants i els professors negocien un «consens de treball» -un acord sobre els ritmes i les sancions de treball que assegura un mínim de resultats, però que

413

està mancat de docència i d'aprenentatge inspirats (Reynolds, 1976; Pollard, 1979). Per aconseguir això, tothom ha de «sentir-se bé». La jornada escolar ha de radiar uns sentiments d'emoció, de participació, de curiositat i d'identificació personal; cal formar part d'un grup en una empresa compartida.

6. La necessitat de veritat. Hi ha hagut productes fraudulents. King (1978) va observar la manera com els professors organitzaven parcialment la feina creativa dels alumnes per reproduir una realitat ortodoxa o convencional, i la manera com les mostres creatives públiques dels professors sovint es feien a expenses de l'aprenentatge dels alumnes. A més a més, «definien la feina creativa dels nens com una expressió del seu desenvolupament i actuaven de tal manera que la naturalesa dels seus productes creatius fos coherent amb les suposades fases del desenvolupament» (cita a Bourne, 1994, p.228). Igualment, s'ha demostrat que un nombre d'enfocaments docents que tenien la reputació de ser creatius de fet no ho són pas (vegeu, per exemple, Atkinson i Delamont, 1977; Edwards i Furlong, 1978). Més recentment, s'ha demostrat que en certs casos el progressivisme centrat en el nen, que ha tingut tanta influència en les escoles de primària del Regne Unit durant els darrers trenta anys, no és més que una ideologia que actua com una força sobre els professors i no pas com un mecanisme alliberador per als estudiants (Alexander, 1992).

7. La pràctica i el progrés es poden descriure de moltes maneres diferents. La nostra comprensió de la vida a l'aula ha augmentat gràcies a teories com l'etiquetatge, la desviació i les teories subculturals; a conceptes com les estratègies per adaptar-se a la tensió ambiental, les cultures de col·laboració, la col·legialitat artificial, les comprovacions i les trobades inicials; i a l'explicació i al desxifratge de termes claus de la professió com «fer-se un tip de riure» o «mantenir-los callats». Sempre hi haurà una demanda de nous conceptes i de noves formes de veure a fi d'augmentar la nostra comprensió de la vida escolar. I això és així no només perquè aquest tipus de feina és interminable, sinó principalment perquè les coses canvien ràpidament. En la reestructuració actual de les escoles, es plantegen noves formes d'organització institucional, noves funcions i noves carreres entre el personal, noves perspectives. L'etnografia està perfectament equipada per dirigir aquests canvis.

8. També hi ha certs temes actuals que han esdevingut una mena de vedat per als psicòlegs, però que requereixen l'atenció dels sociòlegs. Abans he esmentat la desviació (que inclou el desbaratament, l'exclusió escolar i les amenaces) i l'aprenentatge. També podria parlar de la tensió del professor, un problema creixent a Anglaterra i al País de Gal·les des de la Llei de 1988. En aquestes zones, en els darrers anys s'ha produït un increment ràpid en la

420

incidència de la tensió i de l'esgotament. Durant el període 1993-94, 5549 professors es van jubilar abans dels 60 anys per raons de salut, comparat amb 2551 durant el període 1987-8 (Mcleod i Meikle, 1994). A més a més, sembla que la situació està empitjorant. Durant els primers tres mesos de 1995, es van fer 2000 sol·licituds de jubilació anticipada per raons de salud, el doble que durant el mateix període de 1994. Smithers (1989) va descriure una professió profundament descontenta, en la qual un de cada tres professors se sentia «atrapat» i desitjava «fugir». La tensió del professor s'ha estudiat gairebé exclusivament en termes psicològics, però, com va demostrar Durkheim amb el suïcidi, es tracta d'un fet social. Això es pot demostrar mitjançant les estadístiques, però per comprendre la seva naturalesa i els seus orígens cal un treball qualitatiu detallat que impliqui narracions i potser històries reals del professorat (vegeu Woods, 1995b per més informació). Aquí hi ha camp per al treball inter-disciplinari.

9. L'etnografia també continuarà planificant amb detall l'extrem micro del *continuum* micro-macro i explorant per mitjà de la seva relació constant amb l'estructura. Pot descriure l'experiència subjectiva i alhora actuar com una comprovació de la teoria, com succeeix a la investigació de Hargreaves (1994) sobre les experiències d'intensificació dels professors canadencs. Pot demostrar com estan representats la classe social (Dubberley, 1988a i b), la raça (Wright, 1986, 1992) i el gènere (Draper, 1993) en els detalls minuciosos de la vida quotidiana a l'aula.

10. L'etnografia pot tenir una funció en la vida de l'àrea o la matèria investigada en benefici seu o en benefici d'altres persones implicades. És un mètode molt accessible, especialment per als professors, i pot tenir una funció important en el desenvolupament del professorat (Woods, 1986). A continuació en posem alguns exemples.

Un programa etnogràfic

En totes aquestes àrees, es pot argüir que l'etnografia és el mètode més apropiat per explorar les qüestions que ens preocupen. Un cop restablertes les credencials de l'etnografia, què pot fer aquesta per potenciar les nostres intuïcions educatives i contribuir a dur a terme una millora educativa en la dècada dels noranta i la primera dècada de segle XX? Tinc alguns suggeriments provinents del meu programa i dels meus interessos. Així doncs, els següents punts no constitueixen una llista exhaustiva.

«Bona» docència

Tradicionalment, la sociologia s'ocupa de la crítica. Durant els anys setanta, a l'etnografia educativa del Regne Unit això es va portar als extrems. El període va estar marcat per una quantitat considerable d'«apallissament del professorat» —és a dir, es culpava el professorat de les insuficiències percebudes— i va anar seguit d'uns estudis que culpaven el sistema, els professors del qual eren unes víctimes inconscients i desventurades. Les escoles eren considerades unes institucions de formació i correccionals per a la societat. En aquesta situació, els professors o bé eren bandits o bé eren «ximples».

En els darrers anys, una sèrie de factors ha modificat aquest enfocament. Els investigadors finalment van reconèixer —mitjançant la seva recerca— que els professors no eren unes víctimes desventurades. Aquest punt de vista es va veure reforçat pel creixement dels moviments del «professor-investigador» i del «professional reflexiu». Així mateix, sota la influència dels teòrics crítics, els investigadors cada cop tenien més dubtes respecte a l'ètica de la investigació sobre els professors, en oposició a la investigació amb els professors. També era evident que les possibilitats d'una revolució adequada del sistema eren petites i que els avenços educatius s'haurien d'assolir a través del professorat. Aquest punt de vista va arribar al nostre país amb la revolució política del «Nou Dret» dels anys vuitanta, que va titllar tots els educacionalistes d'opositors i va emprendre una nova forma d'apallissament del professorat. En la filosofia de mercat de les administracions Thatcher, ells eren els «productors», els quals durant molt de temps havien pogut fer allò que havien volgut i que ara havien d'esdevenir més responsables davant dels «consumidors». D'aquesta manera, els professors i els investigadors a tots els nivells van esdevenir aliats polítics en la lluita pel control del pla educatiu.

En qualsevol cas, utilitzar diversos punts de vista a la recerca té una certa lògica. La investigació educativa té poc efecte en la política del govern; de fet, s'utilitza més sovint de forma selectiva per impulsar el discurs governamental (vegeu, per exemple, Woods i Wenham, 1995). Per a aquells investigadors que tenen com a objectiu principal la millora educativa (en comparació, per exemple, amb la «recerca del coneixement» o amb uns objectius més clarament polítics), una crítica continuada té limitacions (malgrat que s'ha avançat notablement, gràcies als professors i a algunes autoritats locals, en camps com, per exemple, la diferenciació racial i de gènere). De l'etnografia oberta i més general, a través d'una investigació més adreçada a temes problemàtics, hi ha un petit pas cap a la recerca sobre els assoliments educatius. Si aquests es poden identificar en les condicions existents, la descripció de la

seva naturalesa en els termes detallats i íntims que permet l'etnografia i l'anàlisi de les condicions en què es produeixen tindran molt valor. Aquest és un enfocament de baix a dalt, que en primer lloc identifica el cas empíric i després utilitza un ventall de teories per descriure i explicar-lo. Això es podria considerar com una contribució clara a la investigació de l'eficàcia i la millora escolars, uns camps fins ara àmpliament caracteritzats pels enfocaments quantitatius.

Un dels problemes consisteix a decidir què constitueix un assoliment educatiu. És poc probable que tothom estigui d'acord respecte a aquesta qüestió, atès que els valors són un component important del judici (Alexander, 1992). En aquest cas, el meu enfocament consistia a intentar identificar incidents, escoles i professors respecte als quals hi havia un consens general sobre la seva excel·lència —entre altres professors, alumnes, pares, inspectors, assessors i investigadors. Primer, em vaig fixar en els incidents excepcionals —un projecte de disseny, el rodatge d'una pel·lícula, l'escriptura d'un llibre, la producció d'una obra o un projecte arqueològic (Woods, 1993)-—que havien assolit certa fama. Atès que ja he explicat l'enfocament d'aquests incidents a Woods (1994a), aquí només esmentaré l'objectiu dual: 1) descriure, analitzar i presentar cada incident com un assoliment únic per dret propi. Les tècniques etnogràfiques es van concentrar a intentar captar el sabor de l'incident, evocar el seu esperit i el seu ambient, reviure, segons les paraules d'un participant, «la seva veritable sensació». Aquest és el criteri de «fidelitat» de Blumenfeld-Jones (1995), això és «el que significa per al narrador de la història» (p.26); 2) a través de l'anàlisi comparativa, comprovar si hi havia propietats comunes entre els incidents que es poguessin generalitzar i, per tant, transferir a altres situacions. En aquest respecte, existien similituds entre les experiències docents i d'aprenentatge, en l'estructura dels incidents i en les condicions presents en ells.

El primer objectiu constitueix una tasca artística i el segon científica, una combinació que no és poc habitual en la investigació qualitativa (ibid.). Narrar la història d'aquests incidents a través de les percepcions dels participants forma part d'aquesta tradició. Langer (1967) distingeix entre «l'abstracció generalitzadora» (p.155) —el que fa el segon en intentar desenvolupar una teoria que pugui tenir una aplicació general més enllà de les circumstàncies concretes de la seva generació— i «l'abstracció presentacional», l'objectiu del primer —que implica «la transformació simbòlica de realitats subjectivament conegudes en aparences objectives que són reconegudes immediatament com la seva expressió en aparences sensorials» (p.157). Això també implica exactitud, però és més important que creï quelcom similar a la vida i que desenvolupi «sentiments dins de la forma» perquè sembli «creïble» (Blumenfeld-Jones, 1995,

p.31). Com diu Denzin (1995, p.16): «La comprensió és visceral. El text totalment interpretatiu submergeix el lector en els mons interiors dels sentiments, de l'oïda, del gust, de l'olfacte i del tacte de la percepció subjectiva humana».

Professors creatius

A continuació vaig ocupar-me dels professors excepcionals. Primer, els vaig definir com professors «creatius»: professors que eren innovadors en la seva docència, que eren propietaris dels coneixements implicats (i que no es dedicaven simplement a transmetre els coneixements dels altres), que controlaven els seus processos pedagògics i la docència dels quals podia aplicar-se als valors d'una societat democràtica i als interessos culturals del nen. Aquests no es podien estudiar sense tenir en compte el context polític que s'imposava cada cop més després de la Llei de la Reforma de 1988, alhora que els professors exercien la seva creativitat per fer front a les demandes de la nova legislació. Així doncs, la primera part d'aquest treball va consistir a comprovar de quina manera es van adaptar aquests professors al Currículum Nacional i a altres canvis. La recerca va suggerir un ventall d'adaptacions que incloïen resistència, apropiació, enriquiment i reconducció (Woods, 1995a). La segona part va consistir a controlar la seva docència quotidiana amb la intenció de descobrir més coses sobre «l'art de la docència» i de desenvolupar mètodes per descriu-re'l (Woods i Jeffrey, 1996).

Ens ha impressionat especialment la manera com aquests professors utilitzen les emocions en la seva docència i com creen ambient a les seves classes. Generen una dinàmica de grup a través d'allò que un d'ells va descriure com «art subtil». Per assolir aquesta dinàmica, cal considerar els nens com persones amb emocions i cal reconèixer que certs estats emocionals contribueixen més a l'aprenentatge que d'altres. La docència és una qüestió de comunicació i de connexió —a través de la cura, la fe, el respecte, la relació i la confiança. Comporta molta diversió, molta emoció i molt entusiasme. De vegades, els nens es quedaven bloquejats per por, pànic o preocupació, i perquè es produís l'aprenentatge havien de ser «desbloquejats». Les preocupacions dels professors per trobar les «maneres de penetrar» estaven tant o més relacionades amb les ones emocionals com amb les intel·lectuals. Vam observar i anotar les seves estratègies. L'aprenentatge és considerava com una experiència emocional, amb el professorat constantment a la recerca d'allò que algú va anomenar «moments que poden ser objecte de docència» —que eren una mena d'incidents crítics en miniatura—, en els quals alguna cosa, potser de forma fortuïta, havia

BEST COPY AVAILABLE

generat emoció, havia augmentat l'interès, havia aixecat passions i havia concentrat les ments.

Aquests professors eren captivadors, —motivadors i intensificadors, estimulaven i comprometien l'atenció completa de tot el nen i, per tant, alliberaven i creaven una sèrie de possibilitats. Engendraven uns sentiments d'anticipació entusiasta. Eren hàbils en la construcció de situacions i en el sentit de l'oportunitat. Sabien com crear suspens, per exemple preparant algun material misteriós i endarrerint el descobriment del seu propòsit fins a un cop acabades les tasques de rutina. Freqüentment utilitzaven instruments d'ajuda visuals i tàctils, i preparaven activitats que implicaven la participació activa i directa dels estudiants i que descobrien alguna cosa nova. S'esperaven amb molta il·lusió les activitats que tenien lloc fora de l'escola com, per exemple, les excursions a museus, galeries d'art, esdeveniments esportius, emplaçaments arqueològics i projectes de la comunitat com cinemes i centres d'art. Sovint es comptava amb gent nova, atès que els professors utilitzaven voluntaris i convidaven especialistes per ajudar en projectes concrets com, per exemple, professors de ball estil Tudor, titellaires, especialistes esportius, escultors. Tots aquests atorgaven una qualitat carismàtica als projectes en què participaven, com s'explica a Woods (1995a).

Vam aplicar els mètodes etnogràfics tradicionals a aquestes activitats, encara que vam fixar-nos més que de costum en els «sentiments» i les emocions en l'observació de la classe. Ho vam fer perquè l'investigador pogués identificar la naturalesa dels ambients, els tons i les disposicions d'ànim, i també pogués controlar els seus canvis i efectes. Així doncs, en algunes ocasions l'investigador quedava captivat i encantat pel professor o quedava atrapat per l'entusiasme d'una classe. Per representar aquests temes, vam decidir-nos per una combinació d'escrits acadèmics i metafòrics, juntament amb una gran quantitat de narració del professorat i de l'alumnat.

Fins i tot és possible estudiar els alumnes «bons», malgrat que, de nou, prefereixo definir-los segons els aspectes del seu comportament. Per exemple, l'aprenentatge alienador és un tret comú a les escoles, és a dir, sovint aprendre consisteix en una instrucció en els coneixements d'altres persones a través de processos controlats per altres persones i segons les intencions d'altres persones. Sembla que els enfocaments destinats a combatre'l, com el progressivisme centrat en el nen o la pedagogia crítica, encara no han estat gaire productius en la delegació de poder als estudiants. De nou, prefereixo utilitzar un enfocament diferent, que comporta intentar identificar els casos de delegació de poder que realment han tingut lloc i examinar les seves propietats. Per exemple, el tipus de moments o periodes d'intuïció profunda que es produeixen en el decurs dels incidents crítics o excepcionals; l'experiència del «trauma positiu»

durant l'apreciació artística identificada per D. Hargreaves (1983); el desenvolupament del sentit de *comunitas* entre un grup, que, segons va argumentar Turner (1969), pot penetrar a través dels «intersticis de l'estructura», reconèixer les virtuts de la igualtat i restaurar el «sentit d'humanitat»; i els sentiments entre els alumnes d'«ultratge social» —els sentiments d'ira, inquietud i compassió humana que poden experimentar els nens davant de la injustícia social (sense oblidar que ells també poden provocar injustícia social). S'ha demostrat que els alumnes aconsegueixen avançar en l'aprenentatge mitjançant aquests mètodes que penetren en l'alienació (vegeu Woods, 1994b). Sens dubte, n'hi ha d'altres. Sens dubte, també, hi ha una sèrie d'avenços a escala de radicalitat.

Aquesta àrea pot semblar prometedora per a la cooperació entre els etnògrafs sociològics i els psicòlegs del desenvolupament, especialment per a aquells que investiguen des de la perspectiva de Vygotsky. Pollard (1990) va observar les afinitats entre Vygotsky i Mead. Certament, ambdós comparteixen certs aspectes de les nocions de context, pertinència i cooperació. La idea del «bastiment» de l'aprenentatge —segons la qual el professor proporciona suport fins que s'ha construït el coneixement o la tècnica i aquest coneixement o tècnica esdevé el propi de l'estudiant— també és atractiva, però fins ara els psicòlegs s'han centrat en els aspectes cognitius. L'aspecte emocional, un tret tan prominent de l'activitat abans esmentada- fins ara ha estat força oblidat.

El treball de cooperació amb el professorat

Un dels trets de la nostra recerca ha estat el grau de cooperació desitjat amb el professorat i les escoles en qüestió. Volíem aquesta col·laboració per diversos motius. Primer, atès que estàvem treballant tan estretament amb aquests professors durant tant de temps a les seves escoles, semblava èticament apropiat considerar-los uns professionals altament qualificats i experts, i considerar que tenien un interès vital en els resultats d'una investigació que feia referència a la seva feina. Segon, ells, com a professors, representaven un recurs, amb uns coneixements, unes habilitats i una intuïció especials que podien incloure's en la recerca i que eren diferents dels nostres, els investigadors, però a la seva manera igual de valuosos. Tercer, considerem que un objectiu important de la nostra recerca és el *feedback* de les escoles i la docència, i creiem que s'ha de dur a terme a través dels professors si volem que sigui efectiu. Els nostres professors comparteixen les seves opinions i experiències no només amb nosaltres, sinó també amb els seus col·legues de professió d'arreu, per tal de debatre sobre elles i d'incorporar-les a les seves perspectives i cultures (Fullan, 1992).

426

Quart, com els teòrics crítics (Gitlin, 1990; Smyth, 1991; Kincheloe, 1993), ens oposem a les formes elitistes i jeràrquiques de la recerca que exploten els «individus» en benefici propi dels acadèmics. Nosaltres érem conscients d'allò que Fine (1994) descriu com *othering*, és a dir, veure els professors com persones totalment independents i diferents de nosaltres. Un cinquè motiu, relacionat amb l'anterior, és que érem molt conscients que el nostre equip estava format per tres homes que investigàvem en un àrea on predominen notablement les dones. Una manera d'intentar compensar aquest fet va ser involucrar el professorat (bàsicament dones) en la recerca. Una altra manera va ser assegurar-nos que aquest tema apareixia regularment en l'ordre del dia de les nostres reunions d'investigació, juntament amb una reflexió sobre la possible influència que podia exercir en la recerca. També érem conscients de les crítiques de l'etnògraf com a únic observador i intèrpret d'incidents (Clifford, 1986; Marcus, 1994). El caràcter postmodern de l'etnografia ha desplaçat el centre d'atenció de l'investigador que escrivia amb la finalitat d'avançar en la disciplina d'una manera singular i autoritària envers els lectors, a fi de donar-los poder amb noves idees i de donar-los l'oportunitat d'explicar les seves històries, la qual cosa suposa el reconeixement de diferents tipus de veritat i de diferents formes d'expressar-la. Emihovich (1995, p.45) argumenta, pel que fa a la narració, que la clau de la transformació rau en la «cooperació, en la comprovació constant del nostre significat enfront el dels altres, en la consecució d'un consens respecte al significat compartit i a assegurar que s'inclouen tantes veus com sigui possible».

La col·laboració més satisfactòria va tenir lloc en relació amb la docència i la recerca d'un projecte d'història (explicat a Woods, 1995a). En aquest cas, un membre de l'equip de recerca va unir les seves forces amb la professora d'una escola de primària en la docència, i en la investigació de la docència, d'un projecte d'història sobre l'Antiga Grècia. L'investigador era un expert en aquest camp. En el decurs d'un trimestre es va desenvolupar un «incident crític» típic, amb tota l'emoció, la motivació, la riquesa de recursos, l'energia i els bons resultats observats en altres incidents anteriors. Amb tot, el més important és que va tenir lloc en el marc del Currículum Nacional. Els casos estudiats prèviament eren anteriors al Currículum Nacional i es temia que els incidents crítics no fossin possibles en el marc de la prescripció i la normalització del Currículum Nacional. La nostra recerca va mostrar que la docència estandarditzada i rutinària no era inherent al Currículum Nacional, sinó que es tractava d'una qüestió de pressió i de recursos.

Un altre producte va ser el grau de desenvolupament del professorat. La presència d'un altre professor a l'aula proporcionava temps a la professora de primària per observar i reflexionar. «S'enviaven idees l'un a l'altra»; això la va convertir en una professora «més

427

agosarada» i li va proporcionar «una gran quantitat d'intuïció addicional». El fet que una matèria com l'Antiga Grècia pogués esdevenir tan atractiva per als nens petits va ser una «sorpresa». El que van assolir els nens per a ella va ser una «revelació». També va revisar la seva pràctica i se li van ocórrer noves idees al respecte. Així doncs, la intervenció de l'investigador-professor va actuar com a catalitzador per a la professora i la va ajudar a tenir un nou concepte de la seva docència i de les seves creences i, juntament amb això, a reconèixer noves possibilitats i oportunitats (vegeu Lather, 1986, p.272; Gitlin, 1990, i Zajano i Edelsbert, 1993, pel que fa a l'efecte «catalitzador» d'aquest tipus de procés de recerca).

El nostre objectiu era allò que Day (1991, p. 546) ha anomenat un «enfocament veritablement cooperatiu», és a dir, que funciona a partir dels principis de professionalitat oberta enlloc de tancada; en el qual els objectius del professor i de l'investigador estan fusionats en un de sol; en el qual la presa de decisions i els productes són de propietat conjunta; en el qual el poder és compartit i ambdós «adquireixen poder» gràcies a l'activitat (Elbaz, 1990). Les funcions de professor i d'investigador es van unir per formar una funció orgànica que era més gran que la suma de les seves parts. Nias ha descrit relacions entre professors que estan tan lligats i són tan interdependents que podríem dir que són com «carn i ungla» (1987) o com «nines russes» (Simmonds i Nias, 1989). La nostra experiència va mostrar un tipus similar d'unió subtil. Ens referíem al professor amb el terme «professor-investigador». Aquest era responsable principalment de la docència, però alhora contribuïa a totes les fases de la recerca, des de la planificació fins a la redacció. I ens referíem a l'investigador, més rarament, amb el terme «investigador-professor». En certa manera, podria assemblar-se a l'antic «observador participant», però no s'adaptava a la seva funció. L'observació participant forma part de la cultura de la recerca antropològica i etnogràfica, i en aquest cas la funció de l'investigador se centrava més en la cultura de la docència. Aquest fet es va veure accentuat per la naturalesa de doble tall de la seva recerca, ja que part d'aquesta estava relacionada amb la recerca sobre la docència de l'Antiga Grècia. Així doncs, la seva funció i la funció del professor eren les imatges de l'un i l'altre reflectides en un mirall.

Una altra forma de col·laboració que he trobat útil i que ha plantejat alguns temes interessants ha estat la «història de la vida fonamentada». S'ha demostrat que la història de la vida, la biografia i la narració en general són una tècnica molt poderosa de la recerca etnogràfica (Sikes, Measor i Woods, 1985; Middleton, 1987; Thomas, 1995; Hatch i Wisniewski, 1995). La «història de la vida fonamentada» prové tant dels imperatius d'una altra recerca com de la necessitat que sent el professor. Per conseqüent, contribueix a

reforçar i validar la recerca a la qual està encastada i contribueix al propi desenvolupament del professor. Així doncs, en un dels «incidents crítics», un professor va creure necessari investigar amb més detall els seus propis antecedents per tal d'explicar el significat de l'incident. Eventualment, això va donar lloc a un projecte de recerca per dret propi. Vaig escriure aquesta història de la vida en una revista educativa, explicant la manera com el professor havia lluitat contra la marginalitat i l'havia controlada al llarg de la seva vida, i destacant la força dels lligams entre les conviccions, les perspectives, les pràctiques i les experiències infantils d'un professor (Woods, 1993). Això va anar acompanyat d'una crítica post-modernista (Thomas, 1993) que plantejava qüestions sobre autors i textos «empírics» (la història final de la vida completa); sobre autors i textos «liminals» (altres textos possibles); sobre l'intèrpret (el guia del text); i sobre la persona que llegeix al peu de la lletra. A més a més, la «forma poètica de la narració pot ser un mecanisme literari a través del qual el narrador de relats intenta aconseguir que l'intèrpret i el lector acceptin la legitimitat i la plausibilitat de les seves històries» (p.472). Evidentment, s'ha argumentat això en referència a les històries etnogràfiques en general, de manera que l'intèrpret pot afegir el seu acabat poètic al relat de l'intèrpret (Clifford i Marcus, 1986; Atkinson, 1990). A la mateixa revista, l'«autor empíric», és a dir, el professor P.J.Woods, va respondre a aquests punts essencials sobre la validesa. Va assenyalar que de fet altres autors liminals havien intentat narrar les seves històries, però ell havia utilitzat mètodes científics antiquats per comprovar i verificar el text empíric. Thomas també havia negligit l'estreta interacció existent entre l'autor empíric i l'intèrpret (l'investigador), i el mode dialèctic en què es duia a terme l'anàlisi. El professor anomenava això una forma de «catàlisi mútua» (P.J.Woods, 1993, p.482; el debat està reproduït a Thomas, 1995).

Tanmateix, la cooperació en la recerca no sempre va funcionar tan bé com en aquest cas, per dos motius principals. L'un era la percepció tradicional dels papers de professor i d'investigador i l'altre les pressions de la càrrega de treball a què estaven sotmesos els professors. Aquest segon ha inhibit la veritable base de la recerca qualitativa, com l'accessibilitat, i mai no s'ha preocupat d'ampliar tècniques com la cooperació (Troman, 1996). Això dificulta les incursions en la percepció tradicional, a no ser que contribueixi a alleugerir les pressions, com va fer el projecte d'història. Amb tot, vam intentar tant com vam poder promoure la recerca conjunta, enviant esborranys de documents per recollir comentaris, celebrant seminaris i contribuint a la formació a la feina, assumint el paper d'«investigador-professor» i ajudant els professors en la seva feina, reflectint així el paper adquirit pels professors: el de professor-investigador. L'ús liberal de la transcripció en el producte final, ateses les limitacions convencionals de la producció de llibres, es

fa en reconeixement del fet que els professors són les persones més adequades per explicar les seves històries i que aquestes històries són, de fet, la sang de la vida de la seva docència, el seu fonament moral (Olson, 1992). Com argumenta Smith (1995, p.82),

> «Cal que ens fixem de quines maneres els professors intenten atorgar significat a allò que fan i de quina manera, individualment i col·lectivament, lluiten per defensar i redefinir la tasca de l'ensenyament».

A més a més,

> «(El professorat) ha de ser més enèrgic que en el passat a l'hora de pregonar les virtuts d'allò que està succeint a les escoles i a les aules (pp.85-6; vegeu també Clark, 1992)».

Noves maneres de veure i de representar

Sens dubte, algunes coses romandran igual, però fins i tot aquí es buscaran noves maneres de veure, de sentir i de representar, que proporcionin noves idees. Com va observar Postmam (1992): «A diferència de la ciència, la recerca social mai no descobreix res. Només redescobreix allò que se li va dir una vegada a la gent i que la gent necessita que se li digui un altre cop» (p.151). Podriem afegir «potser de noves maneres», per exemple, amb més «criticisme apassionat» i implicació emocional (vegeu el relat d'Emihovich de 1995 d'una xerrada a càrrec de Peggy Sanday; també Wolcott, 1990, Hargreaves, 1994). Les noves maneres de veure i de representar ens poden ajudar en moltes coses que han estat oblidades, especialment en el camp de les emocions i els sentiments, els ambients, els climes, les disposicions d'ànim i els tons. L'escriptura acadèmica tradicional no pot arribar a aquestes àrees. És aquí on els enfocaments postmodernistes ens poden oferir moltes coses. Podriem descompondre una lliçó de la mateixa manera que Denzin descompon una pel·licula (vegeu, per exemple, Denzin, 1992, 1993). Per transmetre sentiments amb una precisió succinta podriem experimentar amb la poesia (Johnson, 1993; Richardson, 1994), o utilitzar la narració (Eisner, 1993) o el drama (per exemple, Paget, 1990) elaborats poèticament. Podriem utilitzar la literatura com a model, o emprar narracions, històries, ficció o construccions polivocals, heteroglòssiques i multigènere (Barrone, 1990; Rose, 1990; Quantz, 1992; Richardson, 1994). Podriem utilitzar el cinema, el video, la fotografia, l'art o els monitors informàtics múltiples. L'activitat artística requereix mètodes artístics tant per explorar les seves qualitats com per representar-les. Amb tot, disposem de pocs models que ens indiquin el camí a seguir —el món acadèmic fa valer la seva influència— però en el futur disposarem de més coses. Considero que aquestes complementen les tècniques tradicionals, en lloc de substituir-les.

Hi ha més camp per a l'avenç metodològic. Es pot argüir que des dels anys setanta s'ha avançat considerablement. Es dedica més atenció a temes com el mostreig, la validesa, la reflexivitat i l'ètica (Hammersley i Atkinson, 1995). Hi ha menys exclusivitat i més reconeixement de la força potencial de la combinació dels mètodes quantitatius i qualitatius. Sembla que la recerca de grup entre els etnògrafs cada cop és més popular. Això és el que es desprèn clarament de dos llibres editats (un d'ells coeditat) per Robert Burguess, l'un publicat el 1994 (Bryman i Burguess, 1994) i l'altre deu anys abans (Burguess, 1984). Dels deu estudis examinats en el llibre de 1994, set impliquen treball en equip, mentre que el llibre de 1984 consisteix bàsicament en narracions autobiogràfiques d'etnògrafs predominantment solitaris. En certa manera, es tracta d'un desenvolupament curiós, atès que l'etnografia fonamentalment és un camp molt personal. Porter, que va experimentar el problema de l'«etnografia de segona classe», il·lustra això en el llibre de 1994. Però els beneficis de la recerca en equip queden palesos en els articles d'Olesen i equip i de Burguess i equip. Aquest darrer, per exemple, mostra com les qüestions i els temes que apareixen en un lloc en concret generen comparacions aplicables a diferents llocs. El treball en equip encara rebrà un impuls més gran, ateses les oportunitats ofertes per la nova tecnologia i l'afinitat més estreta entre els països europeus, quelcom que ja està estimulant la fertilització transversal de les idees (vegeu, per exemple, Martínez i Vasquez-Bronfman, 1995).

Aquest concepte d'«equip» ha estat ampliat, com ja s'ha dit, perquè pogués incloure aquells que abans haurien estat «subjectes» de la recerca. Zeichner (1994, p.21) parla d'«establir comunitats de recerca cooperativa». Al mateix temps, alguns treballaran tot sols en l'estil antropològic clàssic per intentar, potser, alliberar-se de les formes convencionals.

Aquestes possibilitats són emocionants. Tinc un interès especial en la direcció que seguirà la literatura. P.J.Woods (1993), en el seu debat amb Thomas esmentat anteriorment, va dir quelcom important sobre el context "romàntic" de la seva història, que també pot aplicar-se a altres tipus de recerca que prioritzin les emocions:

> «La definició (de 'romanticisme') que jo proposaria és 'la que encoratja la intensificació del coneixement a través de l'augment de la sensibilitat'. Així doncs, m'interessen aquelles respostes que estimulen l'esperit imaginatiu i exalten les reivindicacions de la passió i de l'emoció per sobre de les crítiques, les clàssiques i les intel·lectuals. En termes filosòfics això suposa una preferència per les respostes que provenen dels òrgans sensorials i no per les que provenen de la cognició o la voluntat (Ibid p.483)».

Pel que fa a la «forma poètica de la narració», no es tractava d'una «estratègia per obtenir l'aprovació del públic», sinó d'un

431

llenguatge que expressava a la perfecció els seus pensaments i sentiments més profunds. En aquest punt, podríem incloure els arguments a favor del llenguatge estètic com una forma valuosa de presentació en la investigació qualitativa. Blumenfeld-Jones (1995, p.33) argumenta que «l'art de la narració sovint presenta una gran bellesa evocadora del llenguatge i de la imatge (una bellesa que ens atrau alhora que transforma la nostra imaginació). El fet de centrar la nostra atenció en imatges altament particularitzades ens permet imaginar la situació de les vides que estem experimentant. L'art és un exemple d'aquesta re-imaginació mitjançant la recerca de nous llenguatges a través dels quals es pot pensar». A l'educació britànica, algunes de les obres de Charles Dickens, Somerset Maugham, D.H.Laurence i Leo Walmesley són exemples d'obres fictícies basades en fets que tenen un efecte evocador (vegeu també Walsh, 1959). Rose (1990, p.56), de fet, afirma que

> «la novel·la ha envaït la monografia científica i l'ha transformada, no pas especialment mitjançat l'ús de la ficció, sinó mitjançant el marc descriptiu de l'escena, la narració de les pròpies històries dels pobles, l'ús del diàleg, la priorització dels objectes de la investigació juntament amb el subjecte o l'autor que escriu, i la notació, per part de l'autor, de les emocions, les reaccions subjectives i la participació en activitats continuades... El futur de l'etnografia rau en una relació més sofisticada i conscient amb la novel·la, és a dir, amb les possibilitats de la investigació social que la novel·la (una forma experimental) ens ha obert».

Philip Jackson (1992) s'inspira en els romàntics anglesos, que «van fer més coses que simplement observar amb afecte el món que els envoltava»:

> «Constantment s'esforçaven a mirar més lluny d'aquell món o a través d'ell, a mirar més enllà del significat superficial de les coses. Van lluitar per 'llegir' allò que els envoltava de la mateixa manera que una persona pot llegir un text o un article complicat. Sens dubte, eren uns amants de la natura, però també adoraven la imaginació humana, el poder de la qual de percebre més coses de les que l'ull podia contemplar es considerava la font última de l'assoliment artístic».

Wordsworth (un dels favorits de Jackson), en el seu poema sobre Tintern Abbey, parlava d'«aprofundir en la vida de les coses». L'etnògraf també intenta «aprofundir en la vida de les coses». Laurel Richardson (1994) es queixa de l'incomptable nombre de textos qualitatius avorrits que ha intentat llegir. En el decurs de 30 anys, «ha badallat durant la lectura de nombrosos estudis qualitatius suposadament exemplars» (p.516). No tenen «vida». Argumenta que han estat guiats per un «model d'escriptura estàtic conseqüent amb el cientifisme mecanicista i la recerca quantitativa» (p.517). El postmodernisme ofereix l'oportunitat de fugir d'aquest model estàtic. Sydney Keynes va escriure en referència a Wordsworth:

(POEMA)

«Era un dia tempestuós, un cim de granit
Que foradava el cel, i mireu, a la seva base
Les paraules floreixen com el safrà als boscos penjants
Sense expressió malgrat la vall i el rostre esprimatxat».

Les paraules viuen en elles mateixes a «la vida de les coses». No tots podem ser Wordsworths, ni tampoc no estic suggerint que els etnògrafs esdevinguin poetes i/o novel·listes. Però, és que aquests no estan impulsats pel mateix esperit?

(POEMA)

«...Perquè he après
A observar la natura no pas com en l'època
De la joventut irreflexiva, sinó sentint sovint
La música encara trista de la humanitat,
No pas brusca, ni tampoc aspra, malgrat el seu gran poder
Per castigar i dominar. I he sentit
Una presència que em destorba amb la joia
Dels pensaments exaltats, la sensació sublim
De quelcom fusionat molt més pregonament,
L'habitatge del qual és la llum dels sols que es ponen,
I l'oceà rodó, i l'aire vital,
I el cel blau, i en la ment de l'home
Un moviment i un esperit que impulsa
Tots els éssers pensadors, tots els objectes de qualsevol pensament,
I dóna voltes a través de totes les coses

(William Wordsworth, de *Lines composed a few miles above Tintern Abbey...*, 1978)»

Referències bibliogràfiques

ALEXANDER, R.J. (1992): *Policy and Practice in Primary Education*. Londres: Routledge.

APPLE, M.W. (1993): *Official Knowledge: Democratic education in a conservative age*. Londres: Routledge.

ATKINSON, P. (1990): *The Ethnographic imagination: textual constructions of reality*. Londres: Routledge.

ATKINSON, P.; DELAMONT, S. (1977): "Mock-ups and Cock-ups: the stage-management of guided discovery instruction". A Woods, P.; Hammersley, M. (Eds.): *School Experience*. Londres: Croom Helm.

BALL, S.J. (1990): *Politics and Policy Making in Educations: explorations in policy sociology*. Londres: Routledge.

BALL,S.J.; BOWE,R (1992): "Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues". *Journal of Curriculum Studies*, 24, 2 pp.97-115.

BARONE,T (1990): "Using the narrative text as an occasion for conspiracy" a Eisner,E.; Peshkin,A. (eds.): *Qualitative Inquiry in Education*. Nova York: Teachers College Press.

BERLAK,A.; BERLAK,H. (1981): *The Dilemmas of Schooling*. Londres: Methuen.

BLUMENFELD-JONES,D. (1995): "Fidelity as a criterion for practising and evaluating narrative inquiry" a Hatch,J.A.; Wisniewsky,R. (eds.): *Life History and Narrative*. Londres: Falmer Press.

BOURNE,J (1994) (ed.): *Thinking Through Primary Practice*. Londres: Routledge.

BRYMAN,A.; BURGUESS,R.G. (eds.) (1994): Analyzing Qualitative Data. Londres: Routledge.

BURGESS,R.G. (ed.) (1984): *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*. Lewes: Falmer Press.

CLARK,C.M. (1992): "Teachers as designers in self-directed professional development", a Hargreaves,A.; Fullan,M.G. (eds.) *Understanding Teacher Development*. Londres: Casell.

CLIFFORD,J. (1986): The Predicament of Culture. Cambridge,(MA): Harvard University Press.

CLIFFORD,J.; MARCUS,G.E. (eds.) (1986): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.

DAY,C. (1991): "Roles and relationships in qualitative research on teachers' thinking: a reconsideration" A: *Teaching and Teacher Education*, 7, 5/6. pp.537-547.

DENZIN,N. (1992): "The Conversation". A: *Symbolic Interaction*, 15(2), pp.135-149.

DENZIN,N. (1993): "'Rain man' in Las Vegas: where is the action for the postmodern self?". Symbolic Interaction, 16(1), pp.65-67.

DENZIN,N. (1995): "The experiental text and the limits of visual understanding". *Educational Theory*. 45(1), pp.7-18.

DEWEY,J. (1929): *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*. Nova York: Minton, Balch.

DRAPER,J. (1993): "We're back with Gobbo: the re-establishment of gender relations following a school merger". A: Woods,P.; Hammersley,M. (eds.): *Gender and Ethnicity in Schools: ethnographic accounts*. Londres: Routledge.

EDWARDS,A.D.; FURLONG,V.J. (1978): *The Language of Teaching*. Londres: Heinemann.

EISNER,E.W. (1993): "Foms of understanding and the future of educational research". *Educational researcher*, 22, 7, pp.5-11.

ELBAZ,F. (1990): "Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking" A: Day,C.; Pope,M.; Denicolo,P. (eds): *Insight Into Teachers' Thinking and Practice*. Basingstoke: Falmer Press.

EMIHOVICH,C (1995): "Distancing passion: narratives in social science". A Hatch,J.A.; Wisniewski,R. (eds): *Life History and Narrative*. Londres: Falmer Press.

FABERMAN,H.A. (1995): "Symbolic Interaction and Postmodernism: close encounter of a dubious kind". *Symbolic Interaction*, 14(4), pp.471-488.

FINE,G.A. (1994): "Working the hyphens: reinventing the self and other in qualitative research". A Denzin,N.; Lincoln,Y. (eds): *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.

FULLAN,M.G. (1992): *Successful School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.

GITLIN,A.D. (1990). "Education research, voice and school change". *Harvard Educational Review*, 60, 4, pp.443-466.

HAMMERSLEY,M (1987): "Ethnography and the cumulative development of theory". *British Educational Research Journal*, 13, 3, pp.283-96.

HAMMERSLEY,M. (1991): *Reading Ethnographic Research: a critical guide*. Londres: Routledge.

HAMMERSLEY,M.; ATKINSON,P. (1995): *Ethnography: Principles in Practice (Second Edition)*. Londres: Tavistock.

HARGREAVES,A. (1992): "Time and teachers' work: an analysis of the intensification thesis". A: *Teachers' College Record*, 94, 1, pp.87-108.

HARGREAVES,A. (1994): *Changing Teachers. Changing Times*. Londres: Cassell.

HARGREAVES,D.H. (1983): "The teaching of an art and the art of teaching: towards an alternative view of aesthetic learning". A: Hammersley,M.; Hargreaves, A. (eds.): *Curriculum Practice: some sociological case estudies*. Lewes: Falmer Press.

HARGREAVES,D.H. (1994): "The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development". A: *Teaching and Tacher Education*, 10, 4, pp.423-38.

HANSEN,D.T. (1993): "The moral impórtance of the teacher's style". *Journal of Curriculum Studies*, 25, 5, pp.397-421.

HATCH,J.A.; WISNIEWSKI,R. (eds.): *Life History and Narrative*. Londres: Falmer Press.

HATCHER,R. (1994): "Market relationships and the management of teachers". *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1, pp.41-62.

JACKSON,P.W. (1992): *Untaught Lessons*. Nova York: Teachers' College Press.

JOHNSON,J. (1993): "Sociological Practice". A: *Symbolic Interaction*, 16(3), pp.291-293.

KINCHELOE,J.L. (1993): *Towards a Critical Politics of Teacher Thinking*. Londres: Bergin and Garvey.

KING,R.A. (1978): *All Things Bright and Beautiful*. Chichester: Wiley.

LANGER,S. (1967): *Mind: An Essay on Human Feeling*, Vol 1. Baltimore: John Hopkins University Press.

LATHER,P. (1986): "Research as Practice". *Harvard Educational Review*, 56, 3, 257-277.

MCCALL,M.M.; WITTNER,J. (1990): "The good news about life history". A: Becker,H.S.; McCall,M.M. (eds.): *Symbolic Interaction and Cultural Studies*. Chicago: University Press of Chicago.

MACINTYRE,A. (1984): *After Virtue: a study in moral theory*. Notre Dame: Notre Dame University Press.

MACLEOD,D; MEIKLE,J. (1994) "Education changes 'making heads quit'". A: *The Guardian*, 1 de septiembre, p.6.

MARCUS,G.E. (1986): "Contemporary problems of ethnography in the modern world system". A: Clifford,J.; Marcus,G.E. (eds.): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.

MARCUS,G.E. (1994): "What comes after 'post'?". A: Denzin,N.; Lincoln,Y. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Londres i Nova York: Sage.

MARTINEZ,I; VASQUEZ-BRONFMAN,A. (1995): *La Socialización en la Escuela y la Integración de las Minorias: Perspectivas Etnográficas en el Análisis de la Educación de los Años 90*. Barcelona: Fundació "La Caixa".

MIDDLETON,S. (1987): "Schooling and radicalization: life histories of New Zealand feminist teachers", *British Journal of Sociology of Education*, 8(2), pp.169-89.

NIAS,J. (1987): «One finger, one thumb: a case study of the deputy head's part in the leadership of a nursery/infant school». A: Southworth,G. (ed.): *Readings in primary School Management*. Lewes: The Falmer Press.

NIAS,J. (1989): *Primary Teachers Talking: a study of teaching as work*. Londres: Routledge.

OLSON,J. (1992): *Understanding Teaching: Beyond Expertise*. Milton Keynes: Open University Press.

PAGET,M.A. (1990): "Performing the text". *Journal of Contemporary Ethnography*, 19(1), pp.136-155.

PLUMMER,K. (1983): *Documents of Life*. Londres: Allen & Unwin.

POLLARD,A. (1979): "Negotiating deviance and 'getting done' in primary school classrooms". A: Barton,L.; Meighan,R. (eds.): *Schools, Pupils and Deviance*. Driffield: Nafferton Books, Routledge.

POLLARD,A. (1990): "Towards a sociology of learning in primary schools". *British Journal of Socilogy of Education*, 11, 3, pp.241-256.

POSTMAN,N. (1992): *Technology: the surrender of culture to technology*. Nova York: Knopf.

QUANTZ,R.A. (1992): «On critical ethnography (with some postmodern considerations)» A: Le Compte,M.D.; Millroy,W.; Goetz,J.P. (eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Nova York: Academic Press.

REYNOLDS,D. (1976): "When teachers and pupils refuse a truce". A: Mungham,G i Pearson,G. (eds.): *Working Class Youth Culture*. Londres: Routledge i Kegan Paul.

RICHARDSON,L. (1994): "Writing: a method of inquiry". A: Denzin,N.; Lincoln,Y. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Londres i Nova York: Sage.

RISEBOROUGH,G.F. (1981): "Teacher Careers and Comprehensive Schooling: an empirical estudy". A: *Sociology*. Vol. 15, Núm. 3, pp.352-81.

RISEBOROUGH,G.F. (1992): "Primary headship, state policy and the challenge of the 1990s'". *Journal of Education Policy*, 8, 2, pp.123-42.

ROSE,D. (1990) *Living The Ethnographic Life*. Londres: Sage.

SCHÖN,D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Londres: Temple Smith.

SIKES,P.; ME...OR,L.; WOODS,P. (1985): *Teachers Careers: Crises and continuities*. Lewes: Falmer Press.

SIMMONDS,G.; NIAS,J. (1989): "Russian dolls: an account of teachers' professional learning". A: Woods,P. (ed.): *Working for Teacher Development*. Londres: Peter Francis.

SMITHERS,A. (1989): "Where have all the teachers gone?". *The Times Educational Supplement*, 12 de maig, p.A17.

SMYTH,J. (1991): *Teachers As Collaborative Learners*. Milton Keynes, Open University Press.

SMYTH,J. (1995): "Teachers' work and the labor process of teaching: central problematics in professional development". A: Guskey,T.R.; Huberman,M. (eds.): *Professional Development in Education: New paradigms and practices*. Nova York: Teachers College Press.

THOMAS,D. (1993): "Empirical authors, liminal texts and model readers: a response to 'managing marginality'". *British Educational Research Journal*, 19(5), pp.467-474.

THOMAS,D. (ed.) (1995): *Teachers' Stories*. Buckingham: Open University Press.

TOM,A. (1988): "Teaching as a moral craft". A: Dale,R.; Fergusson,R.; Robinson,A. (eds.): *Framework for Teaching*. Londres: Hodder i Stoughton. Vegeu també Tom,A. (1984): *Teaching as a moral craft*. Nova York: Longman.

TROMAN,G. (1996): "No entry signs: educational change and some problems encountered in negotiating entry to educational settings". *British Educational Research journal*, (properament).

TROYNA,B. (1994): "The 'Everyday World' of teachers? Deracialised discourses in the sociology of teachers and the teaching profession". British Journal of Sociology of Education, 15(3), pp.325.339.

TURNER,V.W. (1969): *The Ritual Process*. Londres: Routledge i Kegan Paul.

VAN MAANEN, (1988): *Tales Of The Field*. Londres: Sage.

437

VULLIAMY,G.; WEBB,R. (1993): "Progressive education and the National Curriculum: findings from a global education research project". *Educational Review*, 45, 1, pp.21-41.

WALSH,W. (1959): *The Use of Imagination: Educational thought and the literary mind*. Londres: Chatto & Windus.

WOLCOTT,H. (1990): "On seeking -and rejecting- validity in qualitative research". A: Eisner,E.; Peshkin,A. (eds.): *Qualitative Inquiry in Education*. Nova York: Teachers College Press.

WOODS,P. (1986): *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

WOODS,P. (1990a): *Teacher Skills and Strategies*. Lewes: Falmer Press.

WOODS,P. (199b): *The Happiest Days? How pupils cope with school*. Lewes: Falmer Press.

WOODS,P. (1992): "Symbolic interactionism: theory and method". A: Le Compte,M.D.; Millroy,W.; Goetz,J.P. (eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Nova York: Academic Press.

WOODS,P. (1993): *Critical Events in Teaching and Learning*. Londres: Falmer Press.

WOODS,P. (1994a): "Collaborating in historical ethnography". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7, 4, 1994, pp.309-21.

WOODS,P. (1994b): "Critical students: breakthroughs in learning". *International Studies in Sociology of Education*, 4, 2, pp.123-146.

WOODS,P. (1995a): *Creative Teachers in Primary Schools*, Buckingham: The Open University Press.

WOODS,P. (1995b): "Intensification and stress in teaching". Document preparat per a la Conferència sobre "*Teacher Burnout*", Marbach, Novembre.

WOODS,P.; JEFFREY,R. (1996): *Teachable Moments: The Art of Teaching in Primary School*. Buckingham: Open University Press.

WOODS,P.; WENHAM,P. (1994): "Teaching, and researching the teaching of a history topic: an experiment in collaboration". *The Curriculum Journal*, 5, 2, pp.133-61.

WOODS,P.J. (1993): "Keys to the past -and to the future: the Empirical Author replies". *British Educational Research Journal*, 19, 5, pp.475-488.

WRIGHT,C. (1986): "School processes -an ethnographic study". A: Eggleston,J.; Dunn,D.; Anjali,M. (eds.): *Education for Some: the educational and vocational experiences of 15-18 year old members of minority ethnic groups*. Stoke on Trent: Trentham Books.

WRIGHT,C. (1992): *Race Relations in the Primary School*. Londres: David Fulton.

ZAJANO,N.C.; EDELSBERT,C.M. (1993): "Living and writing the researcher-researched relationship". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6, 2, pp.143-157.

ZEICHNER, K.M. (1994): "Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education". A: Carlgren, I.; Handal, G.; Vaage, S. (eds.): *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. Londres: Falmer Press.

Paraules clau

Formació del professorat
Programa d'investigació
Incident Crític
Investigació qualitativa
Investigació comparativa

439

Abstracts

Enseñar es, en gran medida, un arte, y la etnografía interaccionista es muy útil para estudiarlo. Este planteamiento sigue teniendo una importancia considerable -incluso creciente- en las actuales circunstancias educativas, tan cambiantes, y especialmente en los ámbitos de la cultura y praxis del profesorado y en los aspectos expresivos y emocionales de su trabajo. Se dan ejemplos extraídos de un reciente programa etnográfico, todavía en curso, que investiga la «buena enseñanza», los «sucesos determinantes», los «docentes creativos» y los «estudiantes críticos». Gran parte de estas investigaciones se han realizado en colaboración con profesores, y se dan ejemplos de un «verdadero enfoque de cooperación» y de «ciencias de la vida fundamentadas». De cara al futuro, la etnografía conserva el bagaje adquirido gracias a los planteamientos tradicionales y, al mismo tiempo, influida por el postmodernismo, se está abriendo hacia nuevas perspectivas y nuevas formas de representación.

Enseigner est, dans une large mesure, un art, et l'ethnographie interactionnelle est très utile pour l'étudier. Cette approche occupe une place importante, et même une place croissante, dans les différents champs de l'éducation, en constante évolution de nos jours, et plus particulièrement dans les domaines de la culture et de la pratique des enseignants et dans ce qui relève de la communication et de l'émotion dans leur travail. Les exemples donnés sont tirés d'un programme ethnographique récemment entrepris, consistant en des recherches sur le «bon enseignement», les «événements critiques», les «enseignants créatifs» et les «étudiants critiques». Beaucoup de ces recherches ont été faites en coopération avec des enseignants et cet article donne un certain nombre d'exemples sur «la véritable approche coopérative» et sur «l'enseignement du vécu». Dans l'avenir, l'ethnographie continuera à s'appuyer sur ce que peut lui apporter l'approche traditionnelle, tout en s'ouvrant, de par l'influence du postmodernisme, à de nouveaux points de vue et à de nouvelles formes de représentation.

Teaching is in large measure an art, and interactionist ethnography is well suited to its study. This approach continues to have considerable, even increased, relevance in the rapidly changing educational circumstances of the present day, particularly in the areas of teachers' culture and practice, and in the expressive and emotional aspects of their work. Examples are given from a current ethnographic programme, consisting of research into «good teaching», «critical events», «creative teachers» and «critical students». Much of this research has been done in collaboration with teachers, and examples are given of a «truly collaborative approach» and «grounded life history». For the future, while holding on to the gains made in the traditional approach, ethnography, under the influence of postmodernism, is being opened up to new ways of seeing and to new forms of representation.

440

Cultura de la docència[1]

Jacobo Ramos*
Sergio Raúl García

Temps d'Educació, 14 2n semestre, 1995

Els treballs d'investigació realitzats per Andy Hargreaves s'han centrat en el professorat i en la manera en què les demandes institucionals condicionen els processos d'ensenyament. Aquests treballs es caracteritzen per la cura i la minuciositat en el procés de recerca, la profunditat de la seva anàlisi, el llenguatge clar i accessible, les idees i les construccions teòriques suggeridores. Hargreaves desenvolupa la base de les seves investigacions des d'una perspectiva interpretativa i per fer-ho es val de l'etnografia, la recerca-acció, entrevistes en profunditat, estudis de cas i qüestionari, entre altres tècniques que li permeten accedir al coneixement de la realitat.

D'aquesta mena de treball de camp obté el suport empíric que dóna forma a les seves idees. Així és com l'autor ha identificat diferents formes de la cultura de la docència que presentem a la primera part d'aquest article.

Començarem per definir què s'entén per cultura de la docència. Quan es fa referència a aquest terme s'al·ludeix a la manera que els professors realitzen les seves activitats, en què creuen, què defineixen, què és important per a ells, com són les seves cerimònies quotidianes, com es relacionen entre ells, etc. Per tant, la cultura és tot allò que envolta el centre escolar, es troba arreu, és present en cada acció i en la manera de pensar de cadascun dels integrants. En resum, es pot dir que la cultura defineix l'esperit i les característiques d'un col·lectiu.

---

*Jacobo Ramos de Hoyos. Professor del Departament d'Educació Superior i Investigació de l'Instituto de Servicios Educativos de l'Estat de Coahuila, Mèxic.

*Sergio Raúl García Martínez. Consultor pedagògic del Programa d'aprenentatge de la llengua escrita i la matemàtica de la Dirección de Educación Primaria de la Región Lagunera de Coahuila, Mèxic.

Adreça professional: Departament de Didàctica i Organització Escolar. Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona. Tel. 440 92 00, ext. 3389. Fax 3349193.

(1) Article elaborat en base a un seminari impartit per Andy Hargreaves i organitzat per la Divisió de Ciències de l'Educació de la UB.

441

La cultura docent també es crea, es produeix, és determinada o imposada pel tipus d'estructura i per les persones que tenen el poder dins dels centres, en els quals existeixen condicions que són controlades. Per tant, els seus membres actuen en conseqüència i fins i tot s'adhereixen, inconscientment, a les normes preestablertes. Tanmateix, aquesta cultura pot ser sotmesa a variacions, és a dir, pot ser qüestionada i refutada, i per aquest motiu és susceptible de patir alteracions i canvis profunds.

En estudis realitzats sobre la cultura dels centres a Estats Units s'ha trobat que existeixen diverses menes de cultura que són representades per grups amb característiques molt peculiars i que acostumen a manifestar-se en un mateix centre.

D'una banda, hi ha els «progressistes», que formen un grup que creu en el desenvolupament del nen, en el seu creixement social i intel·lectual. Normalment aquest grup està molt vinculat amb l'ensenyament primari.

En un altre grup es troben els «radicals», clarament orientats cap a la transformació social, el camp de les ciències educatives, ponderen la didàctica crítica. En aquest grup figuren els investigadors i els assessors, més que no pas els mestres d'aula.

Finalment tenim el grup dels «conservadors». Són els professors de més edat, autoritaris, creuen en el contingut del currículum i en els programes, confien que el seu mètode sempre funciona malgrat els canvis que poden sorgir d'una generació a l'altra.

La coexistència de les cultures esmentades crea un problema greu, sobretot en escoles com ara les secundàries o de formació de professors, ja que totes funcionen i competeixen constantment per veure quina prevaldrà, la qual cosa provoca que la vida dels alumnes en aquests centres no sigui còmoda, ja que han d'integrar els enfocaments i els aspectes que són diferents en cadascun dels professors.

Darrera de cada cultura hi ha valors en conflicte, per aquesta raó veiem que mentre un grup sempre vol fer, l'altre sempre vol qüestionar. Això passa perquè temes que són d'estructura, és a dir, disposició de rols, posicions i càrrecs dins d'una organització, són fonamentats i basats en enfocaments teòrics i pràctics diferents i obeeixen a un procés històric també diferent, en el qual ni s'acaba del tot amb els tradicions antigues (manera de fer les coses) ni les noves acaben de consolidar-se. Això no obstant, existeix la possibilitat que amb el temps i el desgast físic i psicològic que suposa viure en conflicte constant, aquestes cultures antagòniques van creant un pont en què es desenvolupa una cultura que no és la pròpia, ni la de l'altre, sinó que és una cultura unida, una integració interessant entre ambdues.

Dins les escoles, totes aquestes perspectives de la cultura tenen la seva part de raó, perquè és veritat que mentre per a alguns resulta motivadora la mena de relacions que es practiquen en el seu centre, per a d'altres resulten tedioses i tensionants; tot depèn des d'on es veuen les coses, on estàs situat dins l'organització.

Formes que revesteix la cultura dels centres

Individualisme fragmentat

Es caracteritza perquè el treball es dóna de manera aïllada, els professors es tanquen a les seves aules amb els seus alumnes, senten que aquests els pertanyen, els posseeixen, la qual cosa provoca una relació de doble tall; es preocupen per ells, però no els volen compartir amb altres professors. Això ocasiona dificultats i enfrontaments, per exemple en el cas dels professors d'educació especial, que per llei ja no poden treballar només amb el seu grup, sinó que s'han d'integrar i han de compartir els alumnes de manera conjunta amb els docents titulars, una situació que no agrada gaire aquests darrers, ja que senten lesionada la seva privacitat.

La cultura de l'individualisme fragmentat prové de quatre motius diferents, que expliquem a continuació.

1. El primer motiu és *l'ansietat, la por*; una hipòtesi que fan servir els administradors de l'educació quan addueixen que els professors actuen individualment perquè experimenten ansietat, se senten amenaçats pels altres quan els observen o examinen, són homes entre nens, se senten millor envoltats de joves que depenen d'ells que amb els seus companys adults. Aquesta és potser la hipòtesi més insultat que encara es conrea, però cal remarcar que tampoc no s'ha comprovat que l'individualisme tingui la seva més clara explicació en el deteriorament de la personalitat de l'educador.

2. El segon motiu obeeix a *la història*, la nostra cultura prové d'antigues manifestacions d'una altra edat, n'és un exemple l'educació graduada, que és l'estructura escolar que agrupa els nens per edats cronològiques, s'avalua el currículum i els alumnes van passant a rebre educació d'un altre professor, el qual hauria de conèixer i dominar tot el que caldria ensenyar als seus alumnes, el que es denomina «la gramàtica de l'escolarització», el llenguatge que tots coneixem i parlem i no posem en tela de judici.

443

3. Un tercer motiu és l'*arquitectura* o disseny arquitectònic, les escoles són una mena de capses d'ou, compartiments aïllats els uns dels altres on ningú no interfereix en el treball que desenvolupa el professor, ni els col·legues, ni els mestres, ni els pares de família ni els administratius, l'estructura de caixes d'ou ajuda que es doni aquesta circumstància, ja que l'edifici es construeix d'acord amb la gramàtica de l'escolarització: aïllat, separat l'un de l'altre, la qual cosa ens indica una relació estreta i interdependent entre el segon i el tercer motiu.

4. El quart i darrer motiu fa referència al *temps* i la *burocràcia*. L'individualisme és una resposta lògica a l'exigència de les innovacions múltiples, a la intensificació de les tasques del professor, a les demandes constants perquè doni compte de tot el que fa, a les pressions de més. Per tant, el professor s'atrinxera, tanca portes i finestres per poder-se concentrar en el seu alumnat, no té temps per a les reunions ni per treballar en col·laboració amb altres col·legues. En conclusió, es pot dir que l'individualisme és una resposta racional a l'excés de pressions burocràtiques a què es veu sotmès l'educador.

Hargreaves distingeix entre individualisme i individualitat de la manera següent. L'*individualisme* és el tret de la cultura d'un col·lectiu, té a veure amb la manca d'oportunitats o delit per treballar amb altres en grup d'iguals, on tots participen i col.laboren per portar a bon port una tasca; mentre que la *individualitat* és una característica de la personalitat, es relaciona amb la creativitat, amb la diferenciació de la massa, el desafiament de les normes i empènyer i motivar el grup cada cop més en el seu procés de transformació.

De vegades, determinats directius de centres escolars, entusiasmats per aplicar innovacions i evitar l'individualisme, obliguen a bons professors a treballar en col·lectiu i provoquen que aquests es trobin angoixats i pressionats, i el seu malestar repercuteix en la seva pràctica professional i en la relació amb els alumnes. Cal, doncs, anar molt en compte quan intentem evitar l'individualisme, ja que en ocasions, en nom del treball col·laboratiu s'elimina i s'anorrea la individualitat de la persona.

Balcanització

És la divisió de l'ens global d'escola en subgrups separats e independents els uns dels altres, on no existeix ni es propicia una interacció entre els diversos subgrups; per tant, la cultura del centre està fortament balcanitzada, és a dir, fragmentada en grups territorials que competeixen i persegueixen uns interessos diferents, en un ambient en què els interessos comuns, la comprensió conjunta i la participació massiva són estranys.

Tanmateix, aquests subgrups són necessaris, ja que brinden al professor una font d'identitat, l'ajuden a configurar la seva concepció del coneixement de l'ensenyament i l'aprenentatge, tant en la teoria com en la pràctica. Cal remarcar que el tipus de cultura balcanitzada es manifesta amb més regularitat en centres escolars grans, com els de secundària i universitats, on solen presentar-se característiques diverses, que a continuació descrivim.

• *Baixa permeabilitat.* Cada subgrup està separat en tot del veí, s'envolta de parets de granit, la humitat no el mulla; cada individu d'un departament es troba separat en tot dels altres departaments. Si un professor de matemàtiques té problemes amb el comportament o l'adquisició de l'aprenentatge d'alguns alumnes, aquest no acudeix al professor de llengua perquè l'informi com participen i es comporten aquests mateixos alumnes a la seva classe. El de llengua tampoc no sol·licita el punt de vista del professor de matemàtiques sobre l'actuació a classe dels alumnes que comparteixen, ja que la interacció entre departaments i els seus integrants es troba dividida per barreres infranquejables.

• *Alta permanència.* La gent que compon els departaments dura molts anys, per la qual cosa es reprodueixen les creences i els conceptes de com ensenyar, com aprenen els alumnes, com cal interpretar el currículum i mantenir la disciplina. Les cultures perduren perquè descansen sobre les estructures, sobre un conjunt de fites, valors i propòsits del coneixement acadèmic, en ocasions ja descontextualitzats del currículum actual d'ensenyament.

• *Identificació personal.* La major part de vegades el departament és l'únic grup al qual es pertany, per la qual cosa la identificació amb aquest és total. No són professors d'alumnes, sinó d'una assignatura, d'una temàtica; quan dialoguen i intercanvien idees, sempre parlen del material, dels continguts, i no dels nens, ja que tenen grups diferents i només ocasionalment comparteixen els alumnes.

El sentiment de pertinença no rau en l'escola, el veritable món és el departament, l'escola és massa gran i impersonal perquè ells s'hi sentin identificats. Això pot ser fabulós per als departaments i molt còmode a títol personal, però és terrible per als alumnes.

• *Complexió política.* Les organitzacions balcàniques són polítiques per naturalesa, un grup determinat posseeix més poder, es lluita per tenir les millors aules, els millors espais, horaris, materials, etc. Es concedeix tanta importància a coses petites, que arriben a suscitar conflictes i enemistats de per vida. En aquesta organització es discuteix per veure qui es beneficia de la influència del director, ja que això es relaciona amb el poder i l'estatus, i a més, a mesura que el departament al que pertanys es fa més gran, creix la teva importància.

Aquesta cultura fa impossible que la major part dels professors aprenguin dels altres, perquè hi ha barreres, no només de caire organitzatiu sinó de política, que impedeixen que existeixi una interacció entre els docents, consegüentment, els problemes queden sense resoldre i amb el temps van creixent.

Col·laborativa

Les cultures col·laboratives són com una gran massa en què els professors treballen plegats en l'organització, en la solució de problemes i també en la planificació i pràctica de les seves classes. Gràcies a això obtenen beneficis en realitzar innovacions, s'ofereixen recolzament moral entre si i resisteixen les pressions que vénen de fora, animen els professors a prendre més riscos de caràcter pedagògic, sempre busquen la manera de millorar i, el que és més important, desenvolupen una força col·lectiva per decidir quins projectes establerts per la política educativa són o no viables d'aplicar en el seu centre.

L'administració no pot forçar la cultura col·laborativa, però s'observa en tot un seguit de petits detalls que realitza un directiu amb el seu personal: si els dóna les gràcies, si els envia missatges d'encoratjament, si els reconeix l'esforç, etc. Les reunions que té amb els professors no són de presa de decisions de procediments, sinó informals, no ordena ni fa preguntes, sinó que organitza col·laborativament en grups o subgrups de prova, demana ajuda i en ferho demostra que és vulnerable; però en aquest cas no amb sentit de debilitat, sinó ben al contrari, «la vulnerabilitat és força», demanar ajuda afegeix força a la col·lectivitat, si només prestes ajuda, llavors la gent depèn de tu.

Demanar ajuda és una de les qüestions més difícils, és un dels principis clau de la col·laboració i el procés de crear una cultura col·laborativa.

Aquesta forma de cultura també es troba en els rituals i cerimònies, en les coses que es fan conjuntament com a grup. Si celebren els aniversaris de tot el personal i comparteixen el pastís, és difícil estar en desacord i ple de conflictes quan es comparteixen els aliments. Petits detalls, situacions informals que són importants per crear la cultura col·laborativa. Però no vénen sols, cal conrearlos cada dia amb cura perquè puguin funcionar bé. Llavors els professors generen col·laboració entre ells mateixos i són més espontanis i responsables envers les coses que són importants per a ells i no envers les coses que són importants per a qui dissenya la política educativa.

Col·legialitat inventada

Es pot dir que és una cultura col·laborativa pervertida, on la massa es troba concentrada a la base, arraconada en un espai reduït, mentre que per sobre sempre hi ha un líder imposat que els indica cap a on han de mobilitzar-se. Aquesta col·legialitat fictícia té lloc quan els administradors tenen pressa per aconseguir que les seves escoles siguin col·laboratives. És una paradoxa pensar que es pot obligar la gent a col·laborar, que sigui democràtica o que se senti bé, quan es diu als professors en què han de col·laborar, en quin moment, amb qui i en quin lloc. En aquest cas, la col·laboració és un engany, ja que es creen reunions perquè es decideixi allò que ja està prèviament decidit pels administradors.

Cal permetre als professors que decideixin com, quan, on i de quina manera s'organitzaran, tot i que és important que el director tingui expectatives per a la tasca, no ha de pretendre controlar-ho tot, ja que la col·legialitat inventada o forçada és una manera manipulativa de gestionar la col·laboració, a més de ser lineal i masculina. És com posar una tasca en el temps i observar permanentment el temps, quan la veritable col·laboració ha de ser com la gestió d'una família: informal, menys lineal i femenina, es concentra més en la tasca que en el temps en què cal realitzar-la.

Mosaic en moviment

És una forma col·laborativa de la cultura que té possibilitats importants a les escoles balcanitzades de grans dimensions com les secundàries. La cultura en aquests centres es caracteritza perquè tothom fa de tot i estan d'acord conjuntament. Als Estats Units i a Anglaterra es van desenvolupar les escoles comprensives, un model aplicable a les escoles primàries, però que no s'adapta a les escoles secundàries actuals, ja que són tan grans i complexes que només s'aconsegueix posar-se d'acord en punts mancats de significat. Davant d'aquesta problemàtica sorgeix la cultura de mosaic en moviment, que s'amotlla a les escoles que tenen massa grups, no només d'alumnes sinó departamentals. En aquesta nova forma de cultura les persones dels grups canvien i els grups en si també canvien, les persones continuen treballant en grups però poden canviar de filiació amb el pas del temps; s'arriba a tenir en el centre un consens en moviment, una mena de missió que es desplaça aproximant-se cap a una fita, que no acaba de concretar-se del tot, que mai no està perfectament creada però que basta tenint en compte la complexitat de dirigir un centre d'aquestes proporcions.

L'experiència del mosaic en moviment que existeix en algunes secundàries, proposa als professors l'afiliació a nous grups inde-

447

pendents dels del seu departament, els quals poden estar relacionats amb algunes de les necessitats o expectatives del centre, com ara la formació de professorat, el treball amb pares i comunitat, orientació i tutoria de l'alumnat, pressupost i finances, etc. És aquí on el docent interacciona amb altres companys, aprèn coses noves i s'identifica amb el seu centre; la pertinença als nous grups no és permanent, sinó que aquests estan dissenyats perquè després d'un temps determinat una mateixa persona hagi col·laborat en tots o en la majoria, és a dir, fins arribar a assemblar-se a una mena de calidoscopi en el qual la col·laboració depèn d'un procés complex de subgrups flexibles que s'interrelacionen els uns amb els altres.

D'aquesta manera, d'altra banda força interessant, Hargreaves descriu el que s'entén per la cultura de la docència, explica les cinc formes en què es presenta i la mena d'estructura de què procedeixen, les seves conseqüències a nivell de les relacions dels professors i com aquestes influeixen en la formació dels alumnes.

Sens dubte, les idees aportades en aquest article permeten l'autoreflexió sobre el treball docent i la forma de cultura amb què s'identifica el nostre centre escolar i nosaltres mateixos, alhora que ens ofereix alternatives de canvi per evolucionar d'una cultura material i estàtica a una altra en què es promoguin les relacions humanes i el treball col·laboratiu.

La investigació de la cultura de la docència

En els anys més recents s'ha desenvolupat una nova tendència en la investigació de l'educació, a diferència d'altres èpoques en què es pretenia tenir un coneixement més o menys adequat de la realitat (estudis exploratius) o es buscaven explicacions dels fenòmens d'aquesta realitat (estudis descriptius). Amb plantejaments més recents, es busca, des de l'etnografia, la recerca-acció i alguns altres recursos metodològics, accedir a una comprensió de la realitat i a les possibilitats que té aquesta realitat de ser transformada. En aquest apartat tractarem de descriure alguns dels recursos susceptibles de ser utilitzats per buscar la implantació d'innovacions que portin un centre escolar cap al canvi que s'ha proposat.

En les afirmacions anteriors trobem alguns plantejaments que per a finalitats d'investigació tenen una importància particular. Si observem primer que la investigació tracta ara d'allò que passa en el centre escolar i no en tot el sistema educatiu o en el nivell educatiu, ens adonarem que les innovacions seran factibles en la

mesura que s'hi involucrin els principals actors del procés educatiu: el professorat i l'alumnat. No es tracta, llavors, de trobar explicacions del món social, ni de la realitat d'un sistema; es tracta de partir de la cultura pròpia d'un centre, de les experiències que hi tenen lloc, de les possibilitats que existeixen per proposar la introducció de modificacions l'èxit de les quals quedi assegurat pel compromís dels que les assumeixen.

En els processos de recerca que actualment es porten a terme dins l'àmbit de l'educació i més específicament en els centres escolars, el que hem de tenir en compte en primer lloc és que l'escola necessita canviar, així que a l'hora d'investigar abordarem el problema dels canvis des d'un enfocament actiu dels canvis, i com són entesos a partir de la cultura pròpia del centre escolar.

Podríem fer una llarga llista dels mètodes existents per investigar la cultura de la docència, així que només en destacarem alguns i posteriorment farem alguns plantejaments dels recursos metodològics que a la pràctica poden resultar més útils o tenir una aplicació més efectiva: l'estudi de casos, els mètodes etnogràfics, la videoanàlisi, els mètodes comparatius, la recerca-acció i l'antropologia cognitiva poden ser utilitzats per realitzar investigacions relacionades amb la cultura de la docència.

Es considera pertinent fer un aclariment perquè quan es fa servir el vocabulari metodològic i conceptual hi ha algunes confusions que porten a situar algunes ciències com si fossin mètodes en si mateixos, tal és el cas de la fenomenologia i l'etnometodologia. La metodologia és la ciència dels mètodes a què recorrem per treure sentit a la ciència; la descripció dels mètodes utilitzats en la vida ordinària i la manera que hom té per accedir a aquests mètodes consisteix a utilitzar procediments semblants als emprats en la vida ordinària. Per esmentar només un exemple, senyalarem que la fenomenografia és el mètode d'accedir al món fenomenològic. L'etnometodologia que s'utilitza sovint com a mètode no és *per se* un mètode sinó que és una bateria de mètodes de recerca. Es pot enfocar les investigacions des de la fenomenologia a través dels mètodes etnogràfics o la fenomenologia a través dels estudis de cas o entrevistes; cal diferents maneres de concebre i de comprendre el món social i això es reflecteix en el plantejament metodològic en fer una recerca.

El procés d'investigació resulta complex ja que la majoria dels mètodes es juxtaposen; per exemple, les entrevistes, els mètodes etnogràfics, l'entrevista etnogràfica, de manera que hi ha mètodes dins dels mètodes. Els estudis de cas es poden basar en entrevistes, també poden fer-se mitjançant observacions, poden comprendre també vídeo anàlisi, de manera que tenim algunes interrelacions complexíssimes entre els mètodes. Podem fer estudis de casos comparatius i, per què no fem entrevistes de casos? Els enfocaments

són infinits: entrevistes individuals, entrevistes de *focus group* per a estudiants en forma col·lectiva; no és el mateix fer l'entrevista individual que en grup, fer l'entrevista de la història vital, per a la qual es requereix repetir les entrevistes amb la mateixa persona durant 5 o 6 sessions fent servir l'anàlisi de cada entrevista com una mena de vestíbul de l'entrevista següent, que es negocia amb l'entrevistat i podríem afegir un mètode considerat obsolet que no hem citat: el qüestionari, que per a un determinat tipus d'estudis resulta útil.

És la investigació en si, els que hi participen, els objectius que es pretenen assolir i els canvis i les innovacions que s'intenta implantar allò que determina els recursos metodològics que s'incorporen a la investigació qualitativa, ja que cal tenir en compte que no hi ha mètodes perfectes, tots tenen els seus potencials i els seus límits d'aplicabilitat, ens expliquen algunes coses i ens en deixen d'explicar unes altres. Per això és recomanable superar les possibles mancances dels recursos metodològics recorrent a l'ús complementari entre ells. Per exemplificar-ne la utilització abordarem breument: l'entrevista, l'estudi de casos i els qüestionaris.

Entrevistes

Hi ha diverses menes d'entrevistes, poden ser individuals o col.lectives, a través d'elles es pot accedir a realitats que no sempre apareixen per uns altres mitjans d'investigació, en l'entrevista és convenient donar temps i espai de reflexió a l'entrevistat, de manera que no sigui com si contestés un qüestionari, si les preguntes possibiliten la construcció de noves vivències per a l'entrevistat i es percep el desig de continuar amb explicacions, ho hem d'acceptar, perquè, al final, aquestes podran aportar més informació que si només es limiten als temes que anticipadament hem preparat.

L'entrevista té a veure no només amb el procés de comprensió d'una cultura sinó també amb l'addició de l'investigador a la cultura nova de què es tracta. A més, és important que quan observem una cultura n'entrevistem diversos membres, perquè en fer-ho prendrem les seves percepcions i les analitzarem des de diversos angles i hem de vigilar de no traslladar-les a d'altres realitats i, en tot cas, si ho fem que sigui amb el consentiment dels que han participat en el procés. Molt sovint són molt diferents les percepcions que tenim de la realitat i caldria intentar reunir totes aquestes percepcions, ja que interactuen entre si i les percepcions de vegades tenen

a veure amb les afirmacions que la gent fa a l'hora de definir la seva realitat.

A l'entrevista individual, no és com si allí fos la realitat i es revelés, es tracta d'un procés de construcció, de creació de noves realitats, noves comprensions, noves coherències, una entrevista dialògica, on s'arriba a una construcció dialògica, en virtut de la qual creem significats i creem una comprensió conjuntament, mancomunada.

Si s'entrevista un grup, en alguns casos resulta més productiu, perquè no es tracta de buscar la realitat, sinó que la realitat es reflecteix a si mateixa a partir de les aportacions dels entrevistats, fins i tot és més adequat en ocasions recórrer que els entrevistats recolzin amb les seves idees i experiències la construcció, el disseny de les preguntes.

Quan fem entrevistes ens hem d'assegurar que els recursos que fem servir estiguin en condicions adequades per evitar repeticions o pèrdua d'informació valuosa, difícil de recuperar, perquè a més d'aplegar la informació que ens interessa, d'una entrevista podem derivar noves experiències per a l'entrevistat, que tingui noves percepcions de si mateix, crear condicions perquè en aportar per al nostre treball també ell s'enriqueixi i això ho aconseguirem en bona mesura si aconseguim una major empatia amb l'entrevistat. També hem d'evitar desviar-nos del motiu principal de l'entrevista, és a dir, a l'entrevistat se li poden permetre disgressions sense allunyar-nos de l'objectiu central de l'entrevista.

Què cal fer en una entrevista en què ens diuen mentides i ho notem, o quan ens donen informació en què ja s'ha repetit diverses vegades el mateix i també ho notem, com arribar a la profunditat, què cal fer, com desvetllar els sentits del que la gent diu, o el que alguns consideren que és l'entrevista i comencen a parlar d'ells mateixos? Perquè l'entrevista no sigui una teràpia psicològica cal saber establir punts de contacte, punts de connexió entre l'entrevistat, un mateix com a entrevistador i l'assumpte que ens ocupa per investigar.

Estudi de casos

Quan fem estudi de casos, és convenient recórrer a una base inicial a partir de la qual entrevistarem la gent. Com a part d'aquests recursos que és factible que combinem, hi ha l'observació amb entrevista informal, és possible contradir la gent per motivar-la fins

aconseguir-ne la participació, les converses addicionals ens permeten complementar l'estudi, ens porten a elaborar teories o enfocaments qualitatius o si més no a generar una teoria i després a objectivar-la.

Si s'inicia la construcció d'una teoria o es pretén objectivar-la o se segueix un procés progressiu, es pot recórrer a entrevistes d'història vital, on es pot tornar a veure l'individu diverses vegades, d'una altra manera, hom es limita a fer l'entrevista i desaparèixer. A través de l'estudi de casos es refina, s'altera i s'observa diversos aspectes, s'analitza les interaccions dins dels contextos, podem avançar i retrocedir, crear unes generalitzacions possibles i a continuació buscar altres punts en què es pugui verificar i establir amb els participants el motiu de l'estudi.

Molt sovint els participants creuen que canvien molt ràpidament i quan es llegeix amb ells l'informe de la investigació diuen que ja no s'aplica a la seva realitat perquè ells ja han canviat. Aquesta és una limitació que faria aparèixer com una fotografia fixa la realitat estudiada. Un altre comentari que es tracta sovint en l'estudi de casos fa referència a la possibilitat de la seva generalització.

En la recerca d'estudi de casos es té tendència a insistir molt sobre la seva validesa (comparada amb d'altres mètodes, l'estudi de casos tendeix a ser molt vàlid) però sovint es considera que flaqueja força pel que fa a les seves possibilitats de generalització.

Alguns investigadors es fan els humils i diuen que aquest cas és només aquest cas i la seva interpretació es limita a aquest sol cas, tanmateix existeixen diversos procediments d'expressar-lo de manera que sigui possible generalitzar-lo, per això es fa l'estudi de casos múltiples, o en fer l'estudi de casos comparatius, també es poden revisar casos que afecten diverses escoles i establir punts de convergència, analitzar els aspectes que es repeteixen, allò que els fa comuns; es pot fer un estudi de seguiment en equip. Això constitueix una manera molt diferent, dins de l'organització social de la ciència, que hi hagi estudis de casos múltiples i poden ajudar-hi els enfocaments comparatius, la qual cosa fa possible buscar la generalització. Fins i tot per a estudiants de doctorat fa que no s'hagin de preocupar de casos únics, d'un sol problema conceptual, existeixen casos que es poden anar compartint entre uns quants investigadors.

Tot plegat ens porta a afirmar que un criteri de generalització en l'estudi de casos es realitza acumulant el que han après diversos investigadors sobre un mateix tema, és a dir, si existeixen diferents estudis sobre un mateix tema, n'extraurem uns coneixements amb els quals desenvoluparem una explicació d'allò que els fa comuns.

Un altre criteri de generabilitat és la interpretació del lector. Quan diem: aquest cas em recorda alguna cosa, desperta un ressò, m'ha tocat la fibra; i fem un estudi crític del cas, això vol dir alguna cosa, perquè s'aprenen coses d'allò que és generalitzable.

Un cas no sempre ha de ser típic per ser generalitzable. Si estudiem un cas en què tot és favorable per iniciar una innovació, en què totes les condicions es presten perquè tinguem èxit i aquest no s'assoleix, llavors es pot estar força segur que en un altre cas les condicions del qual són desfavorables no es tindrà èxit en la innovació i així estem fent una generalització. En allò que hem de basar-nos per a la decisió és en l'autenticitat de l'estudi.

Els qüestionaris

L'ús generalitzat dels qüestionaris i la recerca freqüent en ells de les interpretacions ens fa dubtar sovint de la seva utilització en una recerca qualitativa, tanmateix poden resultar de summa importància per a un determinat tipus d'estudis.

Una crítica als textos de la cultura organitzacional és que fan servir els qüestionaris concrets en què es fan judicis d'una cultura en general, si es respon en 5 opcions com es col·labora, com s'impliquen en la presa de decisions, en quin grau planegen mancomunadament i a partir d'això es crea una imatge molt més distorsionada d'allò que veritablement és, perquè generalment, qui opina no ho fa de si mateix, sinó del que fan els altres, es demanen les percepcions dels individus sobre com veuen els altres en relació a un assumpte concret.

De manera equivocada, en molts casos, l'administració de l'educació ha adaptat aquesta tendència de la cultura de les empreses per analitzar una cultura de les escoles. Tanmateix, hauria resultat més profitós estudiar les cultures individuals i les respostes individuals, relatives a les respostes pròpies i a les conductes pròpies, això és quelcom que no s'aclareix fàcilment en un qüestionari, però s'aclareix molt més fàcilment sobre la base d'una entrevista o una observació.

Això no obstant, en la recerca qualitativa es podria parlar de fites específiques que pugui tenir un qüestionari, si s'utilitza com a instrument formatiu, val la pena perquè un grup es miri a si mateix, és convenient que els membres del grup comencin per parlar de si mateixos i facin converses de si mateixos; poden analitzar com serà una intervenció. També val la pena perquè és útil perquè una

escola reuneixi dades del qüestionari dels estudiants sobre les seves respostes al currículum, respostes a l'estil de docència que se'ls imparteix, com a base de la conversa entre els mateixos docents i amb els estudiants, sobre el que es necessita canviar a l'escola. A més, val la pena i és útil si els professors es fixen en la seva pròpia cultura i volen canviar la cultura del seu centre. Aquí els serveix per recollir amb rapidesa informació procedent de qüestionaris, sobre com consideren en realitat els professors aquesta cultura, sobretot si el professorat es dedica al disseny d'aquest qüestionari, això pot resultar utilíssim principalment en iniciar una conversa en una intervenció sempre que aquesta no rebi cap estatus científic, és una forma de discutir certes perfeccions de manera que la gent encara pugui parlar entre si, així que el valor d'un qüestionari és sobretot el que li doni la comunitat d'homes i dones que el faci servir, que el controli, que en certa mesura pugui conversar amb aquest qüestionari, amb aquesta comunitat, per al seu propi benefici, per aconseguir les seves fites, aquí és on aquesta mena d'eines resulten molt útils i tot plegat té a veure amb una mena d'investigació com la que proposem en què els participants analitzin la cultura de la docència.

Referències bibliogràfiques

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1992): *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1995): *What's Worth Fighting For Out There?*. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation.

HARGREAVES, A. (1994): *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in a postmodern age*. Toronto: OISE/Londres.

HARGREAVES, A.; EARL, L. (1995): *Educating Early Adolescents*. Londres i Nova York: Falmer Press.

HARGREAVES, A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in a Postmodern Age*. Londres: Cassells, Nova York: Teachers' College Press, i Toronto: OISE Press.

HARGREAVES, A.; LEITHWOOD, K.; GERIN-LAJOIE COUSINS, B.; THIESSEN, D. (1993): *Years for Transition: Times for Change*. Toronto: Queen's Printer.

Nota: Part d'aquesta bibliografia ha estat facilitada per José Contreras i Núria Lorenzo.

Paraules clau

Investigació qualitativa
cultura
professor

455

Jacobo Ramos i Sergio Raúl García

Abstracts

El presente articulo está basado en el Seminario del Doctor Andy Hargreaves impartido en la Universidad de Barelona. Ofrece una perspectiva para conocer las diferentes manifestaciones de la cultura de la docencia y analiza el tipo de estructura de la que provienen, busca comprender los procesos de interaccion y negociación que se producen entre los profesores, alumnos y administrativos en el marco escolar, además, brinda reflexiones y sugerencias sobre las transformaciones de la cultura que sería necesario realizar para hacer de la docencia una práctica más educativa y, por consiguiente, más humana. Por otra parte, expone de manera sintética algunas de las recomendaciones metodológicas para abordar la investigación cualitativa de la cultura de la docencia, en donde se plantea el uso de las entrevistas, el estudio de casos, los cuestionarios y la investigación acción.

Le présent article est basé sur la conférence donnée par le docteur Andy Hargreaves à l'Universite de Barcelone. Il nous ouvre une perspective pour connaître les différentes manifestations de la culture de l'enseignement et analyse le type de structure d'où elles proviennent. Il se penche par ailleurs sur les processus d'interaction et de négociation qui se produisent entre professeurs, élèves et personnel administratif dans le contexte scolaire et apporte quelques suggestions et réflexions sur les changements culturels nécessaires pour faire de l'enseignement une pratique plus éducative et, donc, plus humaine.
Il émet, en outre, de façon résumée, quelques recommandations méthodologiques pour aborder la recherche qualitative sur la culture de l'enseignement, en particulier à propos du recours aux entretiens, aux études de cas, aux questionnaires et à la recherche-action.

This article is based on the seminar given by Dr Andy Hargreaves at the University of Barcelona. He provides us with a perspective for discovering the different manifestations of teaching culture, analyses the type of structure from which they originate, seeks to understand the processes of interaction and negotiation which occur among teachers, pupils and administrative staff in the school context, as well as putting forward thoughts and suggestions about the ways in which the culture would have to be transformed to make teaching a more educational and thus more human practice.
He also summarises some methodological recommendations for approaching qualitative research into teaching culture, and discusses the use of interviews, case studies, questionnaires and action research.

456

Temps d'Educació, 14 2n semestre, 1995

L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos

Amparo Tuson Valls*

The task of exploring the cultural transmission of knowledge as communicative competence requires us to see the face to face relations of teacher to student as embedded interactively within a context of classroom procedures and practices within school, which themselves are part of the institutional complex of educational policies and ideology.

(J.J. Gumperz, 1986:68)

Introducció

La proposta que es coneix amb el nom d'*etnografia de la comunicació* es formula durant la dècada dels seixanta com una manera especial d'entendre les formes de vida i les maneres de veure el món d'una comunitat determinada. Si el mètode etnogràfic pretén donar resposta a preguntes del tipus, qui és aquesta gent?, per què fan el que fan i de la manera que ho fan? (Agar, 1993), l'etnografia de la comunicació es basa en el fet que una gran part d'allò que les persones fem i que és socialment i culturalment significatiu té lloc mitjançant l'ús lingüístic. De fet, les persones establim les nostres relacions -tant personals com professionals- parlant, portem a terme moltes de les nostres activitats quotidianes fent ús de la paraula i trenquem les relacions deixant de parlar. El silenci sovint és considerat com una actitud antisocial, o com un càstig -la incomunicació a les presons- o com un gran sacrifici -en determinats ordes religiosos, per exemple (Tuson, 1995).

*Amparo Tuson Valls (lingüista i antropòloga) és professora de la Facultat de Ciències de l'Educació. Des de fa anys es dedica a la formació inicial i permanent del professorat de primària i secundària. El seu àmbit central d'interès és l'anàlisi del discurs i el desenvolupament de la competència comunicativa oral.
Adreça professional: Departament de Filologia Espanyola. Divisió de CCEE. Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra. Barcelona. Tel. 581 10 00.

457

Des de la perspectiva de l'etnografia de la comunicació no només s'han fet estudis etnogràfics clàssics, sinó que també s'ha aplicat a l'estudi *microetnogràfic* (Erikson i Shultz, 1981; Green i Wallat, 1982) d'alguna parcel·la d'activitat concreta al si d'una col·lectivitat. De manera especial, aquest corrent -que incorpora aportacions que ofereixen altres corrents de la sociologia de la interacció (etnometodologia, interaccionisme simbòlic), de determinats corrents de la psicolingüística, de la pragmàtica o de l'anàlisi del discurs (Duranti, 1985, 1988)- s'ha mostrat d'una gran eficàcia per a la descripció i l'anàlisi del que s'esdevé a l'àmbit escolar i -molt especificament- del que succeeix a l'aula.

Antecedents

Hem de buscar els antecedents de l'etnografia de la comunicació dins la tradició lingüística i antropològica que tenia com a objectiu remarcar les relacions estretes que existeixen entre llengua, cultura i societat. Pensadors com Herder i Humboldt ja havien fet interessants aportacions que posaven de relleu les connexions existents entre llengua, cultura i pensament i sobre la importància de conèixer la llengua del pobles per tal d'entendre'ls plenament (Robins, 1967).

Al començament del segle XX, Boas (1911) i poc després Sapir, són els referents més clars i influents de la disciplina que ens ocupa. Ambdós personatges, reconeguts com els fundadors de l'antropologia lingüística, van dedicar una bona part de la seva activitat professional a la descripció de llengües ameríndies mancades de codi escrit, que havien d'aprendre necessàriament a través de contactes amb els seus parlants. I en aquest procés van descobrir que el que feien anava més enllà del simple aprenentatge del codi lingüístic, perquè alhora estaven *aprehenent* tot un món de valors i de relacions socials, de normes de comportament individual i col·lectiu que es manifestaven a través de la *manera com les persones usaven* el codi.

> «Que la llengua és un simbolisme perfecte de l'experiència, que no pot divorciar-se de l'acció i que és el vehicle d'una expressivitat infinitament matisada, són fets psicològics universalment vàlids» (Sapir, 1932) [1]

(1) Les traduccions d'aquesta cita i de totes les següents són de l'autora.

D'altra banda, el mateix mètode etnogràfic -l'*observació participativa*- semblava portar, d'una manera lògica, a veure l'extrema importància que té l'observació detallada dels comportaments comunicatius de les persones que s'estudien. Com molt bé assenyala Berreman (1968, citat a Ogbu, 1981), l'observació participativa

> «es refereix a la pràctica de viure entre les persones que s'estudien, arribant a conèixer-les, a conèixer la seva llengua i les seves maneres de viure a través d'una interacció intensa i contínua amb elles en la seva vida quotidiana. Això significa que l'etnògraf conversa[2] amb elles, treballa amb elles, assisteix a les seves funcions socials i rituals, visita les seves cases, les convida a casa seva, que és present amb elles en tantes situacions com li sigui possible, aprenent a conèixer-les en tantes situacions i estats d'ànim com sigui possible. A vegades, realitza entrevistes per tal d'obtenir algunes dades específiques; sempre està alerta a qualsevol informació que li pugui arribar, a punt per seguir i entendre qualsevol esdeveniment que no s'esperava i que li sembla inexplicable.»

Podem veure que les converses informals, la interacció quotidiana -que implica l'ús lingüístic-, les entrevistes, els diaris de camp, les històries de vida, la utilització de les llengües i les seves varietats als rituals i a la vida social en general, formen part dels diferents aspectes que s'han de tenir en consideració per a la recollida de dades etnogràfiques. Altres dades lligades a l'ús lingüístic que resulten altament interessants són, per exemple, aquelles que desvetllen els valors ideològics o polítics que s'associen a la paraula, com ara tot allò relacionat amb el que es considera objecte de regulació jurídica (difamació, llibertat d'expressió, política lingüística, injúries, etc.) o moral (blasfèmies, mots tabú, etc.). No és estrany, doncs, que s'arribi a formular una proposta que posi el focus d'atenció, precisament, sobre aquesta activitat que intervé d'una manera tan especial en la construcció i posada en escena de la vida sòcio-cultural dels pobles: *la interacció comunicativa*.

També ajuda a l'aparició de l'etnografia de la comunicació el fet que durant la primera meitat del nostre segle els corrents dominants dels estudis lingüístics s'havien situat en una concepció immanentista de la llengua que deixava de banda tot allò que no fos estrictament lingüístic. Només d'aquesta manera, dirien primer els estructuralistes i després els generativistes, és possible fer un estudi científic del llenguatge -capacitat humana universal- i de les llengües concretes en què aquesta capacitat es materialitza. Contràriament a aquesta postura, els enfocaments antropològics i sociològics proclamaran la importància d'estudiar les llengües tal com són usades en contextos sòcio-culturalment condicionats i per persones que tenen unes característiques i unes finalitats concretes.

---

(2) L'èmfasi és meva.

En aquest entorn de pensament, a la dècada dels anys seixanta s'elabora la proposta de l'etnografia de la comunicació, que ha experimentat un desenvolupament posterior molt important i que ha arribat a influir considerablement dins l'àmbit de la investigació educativa en general i de l'ensenyament de llengües en particular.

Objecte d'estudi i marc conceptual

Com dèiem al començament, l'etnografia de la comunicació es planteja com a objectiu l'estudi de la interacció comunicativa amb la finalitat d'entendre la cultura d'un grup humà. S'entén, amb Goodenough (1957), que

> «La cultura d'una societat consisteix en tot allò que s'ha de conèixer o creure per actuar d'una manera acceptable segons els seus membres, i fer-ho en qualsevol rol que acceptin per a qualsevol d'ells mateixos».

A partir d'aquí es defineix el que serà el concepte clau d'aquesta disciplina: el concepte de *competència comunicativa*, que J.J. Gumperz i D.H. Hymes (1972) defineixen així:

> «allò que un parlant necessita saber per comunicar-se de manera eficaç en contextos culturalment significants. Igual que el terme chomskià sobre el qual es modela, la competència comunicativa es refereix a l'habilitat per actuar. Es fa un esforç per distingir entre el que un parlant sap -les seves capacitats inherents- i la manera com es comporta en situacions particulars. Tanmateix, mentre que els estudiosos de la competència lingüística tracten d'explicar aquells aspectes gramaticals que es creuen comuns a tots els humans, independentment dels determinants socials, els estudiosos de la competència comunicativa consideren els parlants com a membres d'una comunitat, com a exponents de funcions socials, i tracten d'explicar com usen el llenguatge per autoidentificar-se i portar a terme les seves activitats» (vii).

La llengua s'entén no com un constructe abstracte comú a tots els seus parlants o com un sistema formal de regles sinó, més aviat, com un conjunt d'opcions entre les quals les persones hem de triar quan parlem. I aquesta elecció -més o menys controlada per la consciència- està guiada per determinats *hàbits* (Bourdieu, 1990), *normes* o *principis* de caràcter sòcio-cultural pròpies del grup al qual pertanyem i que varien d'un grup -o d'un subgrup- cultural a un altre.

Les opcions -llengües, dialectes socials o geogràfics, registres, estils- s'associen a factors diferents com ara el tema del qual es parla, la situació, la finalitat, les característiques dels interlocutors

BEST COPY AVAILABLE

(edat, sexe, estatus, procedència ètnica o geogràfica, classe social, rol que desenvolupa, etc.). Per tant, es considera que l'ús lingüístic és una part integrant de la realitat sòcio-cultural dels pobles i, al mateix temps, un símptoma d'aquesta realitat. És per això que, observant la manera com les persones usen aquest instrument de comunicació i de representació del món que són les llengües, podem descobrir patrons i regularitats que ens portaran a comprendre com determinades comunitats entenen el món i construeixen dia a dia la seva cultura i la seva realitat social. Com planteja Duranti (1988: 253), l'etnografia de la comunicació

> «s'interessa per la relació establerta entre l'ús lingüístic i els sistemes locals de coneixement i de conducta social. És sobretot en el discurs (...) on tenen lloc la (re)creació i transmissió de patrons culturals del coneixement i de l'acció social».

L'univers d'anàlisi de l'etnografia de la comunicació és la *comunitat de parla*, que es caracteritza perquè

> «els parlants comparteixen el coneixement de les restriccions comunicatives i de les opcions que regeixen un nombre significatiu de situacions socials» (Gumperz, 1964) i «aquest coneixement compartit depèn de la intensitat del contacte i de les fronteres comunicatives» (Gumperz, 1972).

Així doncs, el que defineix una comunitat de parla no és tant que es parli una llengua o més d'una, sinó que els seus membres comparteixen una sèrie de normes d'ús d'aquest repertori verbal i comunicatiu que tenen al seu abast, pel fet de participar en unes xarxes de comunicació de caràcter social. El que s'observa és que les comunitats de parla són, bàsicament, heterogènies, tant pel que fa a la diversitat d'usos com pel que fa a les diferències intra i interculturals que aquests usos diversos manifesten (i construeixen). Aquest fet implica que, si bé tots els membres d'una comunitat comparteixen una part de les normes d'ús social de les llengües, no totes les persones tenen accés al mateix nombre de *béns lingüístics* (Bourdieu, 1982) perquè no totes poden participar de les mateixes situacions d'ús públic de les llengües. Com a conseqüència d'aquestes desigualtats socials hi ha uns usos sancionats com a *legítims* i d'altres que seran considerats com a *il·legítims* i, mentre els primers comportaran beneficis als seus usuaris, els segons seran utilitzats com a instruments per marginar i sancionar negativament aquelles persones que els tenen com a propis (Bourdieu, *ibidem*).

La unitat d'anàlisi de l'etnografia de la comunicació és el *fet o esdeveniment comunicatiu*. S'observa que les societats, els grups humans, s'organitzen entorn de determinats «escenaris» o situacions comunicatives que es caracteritzen perquè el que s'hi esdevé és possible gràcies a l'ús lingüístic. Exemples de situacions comunicatives al nostre entorn cultural podrien ser un jutjat, una església, un bar, un mercat, una llotja de peix i una escola, entre d'altres.

Allò que es produeix dins aquests escenaris són, precisament, els *fets o esdeveniments comunicatius*, que es poden entendre, mantenint la metàfora teatral, com les «escenes» que s'hi van succeint. Els fets comunicatius propis del nostre àmbit abasten des d'esdeveniments molt rigidament ritualitzats (un judici, una missa, una defensa de tesi) fins a d'altres menys rígids -tot i que subjectes a normes de comportament- com ara la conversa espontània, la tertúlia, el treball en grup, passant per la conferència, la classe magistral, el debat televisiu, l'entrevista, l'interrogatori, etc. Un aspecte interessant és que existeixen mots -com els que acabem d'esmentar- per designar els fets comunicatius propis d'una comunitat.

La tasca, doncs, de qui practica l'etnografia de la comunicació consistirà a descobrir i descriure les diferents situacions de comunicació del grup que estudia i els diferents tipus d'esdeveniments comunicatius a través dels quals els components del grup en qüestió organitzen les seves activitats quotidianes.

Hymes (1972), basant-se en estudis anteriors sobre la comunicació, especialment en el de Jakobson (1960) sobre les funcions del llenguatge, planteja que qualsevol fet comunicatiu es pot descriure a partir de vuit components que sempre hi són presents: situació, participants, finalitats, seqüència d'actes, clau, instruments, normes i gènere.[3] Aquests components -que al seu torn es divideixen en subcomponents com es pot apreciar en l'esquema següent- s'articulen de manera diferent, i és això el que interessa descriure per tal d'entendre l'especificitat de cada esdeveniment comunicatiu «tipus» respecte d'altres que es donen en el mateix entorn cultural o respecte dels que es donen en d'altres cultures.

Components del fet o esdeveniment comunicatiu.

1. SITUACIÓ:

1.1. *Localització espacial i temporal* (el lloc i el moment on i quan es desenvolupa l'esdeveniment comunicatiu)

1.2. *Escena psico-social* (la significació social i cognitiva d'aquesta escenificació).

2. PARTICIPANTS:

2.1. *Característiques sòcio-culturals* (edat, sexe, estatus, rols, bagatge de coneixements, repertori verbal, etc.)

2.2. *Relacions entre ells/-es* (jeràrquica, entre iguals, íntima, distant, etc.).

(3) Per a una exposició detallada de cada component es pot consultar Duranti (1985) i Tuson (1991, 1995a i b). Aquesta proposta és coneguda com el model SPEAKING perquè les inicials dels vuit components en anglès formen un acròstic que és precisament aquesta paraula (Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms, Genre).

3. FINALITATS:

3.1. *Objectius / Productes* (el que se n'espera obtenir i el que realment se n'obté).

3.2. *Globals / Particulars* (finalitats socials de l'esdeveniment i finalitats individuals o concretes de cada activitat).

4. SEQÜÈNCIA D'ACTES:

4.1. *Organització de la interacció* (gestió dels torns de parla, estructura de la interacció: inici, desenvolupament, acabament, etc.).

4.2. *Organització del tema / dels temes* (gestió i negociació del tema: presentació, manteniment, canvi, etc.).

5. CLAU:

5.1. *Grau de formalitat/informalitat de la interacció* (to seriós, frívol, divertit, íntim, fred, etc.).

6. INSTRUMENTS:

6.1. *Canal* (oral, escrit, àudio-visual, iconogràfic, etc.).

6.2. *Varietat/-s de parla* (llengua/es, dialecte/s, registre, etc.).

6.3. *Vocalitzacions, cinèsia i proxèmia* (sorolls d'assentiment, de rebuig, de fàstic, d'incomprensió, etc.; gestos, posició i distància dels cossos, etc.).

7. NORMES:

7.1. *Normes d'interacció* (qui pot parlar i qui no, com es pren la paraula, interrupcions, silencis, encavalcaments, etc.).

7.2. *Normes d'interpretació* (marcs de referència per a interpretar els enunciats indirectes, les pressuposicions, els implícits, etc.).

8. GÈNERE:

8.1. *Tipus d'interacció* (treball en grup, conversa espontània, conferència, tertúlia, etc.)

8.2. *Seqüències discursives* (diàleg, narració, argumentació, exposició, etc.).

L'escola i l'aula com a contextos de comunicació

L'antropologia ens presenta l'educació, en general, com un procés complex i polifacètic de transmissió cultural; l'educació «formal» i el sistema escolar, en concret, són formes particulars que una part d'aquest procés adopta en determinades societats, com ara la nostra. L'escola és un lloc on entren en contacte grups socials diferents (famílies, professorat, alumnat, administració, etc.) i, com a conseqüència, els conflictes que es produeixen en la societat que

envolta l'escola es reflecteixen i es produeixen també en l'estructura i en la vida quotidiana de l'escola. La diversitat sòcio-cultural es manifesta en la diversitat sociolingüística; com a la societat en sentit ample, aquesta diversitat està subjecta a les normes del *mercat lingüístic* de què parla Bourdieu (1982). De manera explícita o implícita, l'escola practica una política lingüística que afavoreix unes varietats -o unes llengües- i situa en un segon terme o inclús reprimeix l'ús públic o amb propòsits acadèmics d'altres varietats -o llengües.

En el nostre àmbit cultural, l'escola i l'aula constitueixen *escenaris comunicatius*, en el sentit que el que s'hi esdevé té lloc, bàsicament, gràcies a l'ús de codis verbals i no verbals amb finalitats comunicatives. L'aula es presenta com un microcosmos on, en bona part, es concentren les relacions típiques de la societat de la qual forma part: relacions jeràrquiques i entre iguals, de poder i de solidaritat, íntimes i distants, etc. (Tuson, 1991). F. Erickson (1982) presenta el que s'esdevé a l'aula com un seguit de

> «trobades educatives, situacions parcialment limitades en les quals ensenyants i alumnes segueixen «regles» culturalment normatives i prèviament apreses, però també situacions d'innovació en les quals els uns i els altres construeixen nous tipus de sentit en adaptar-se a les situacions fortuïtes del moment. (...) Els professors i els alumnes estan immersos en la praxis, improvisant variacions situacionals que es donen en el si i a l'entorn del material temàtic prescrit socioculturalment i descobrint, de vegades, en aquest procés d'improvisació, noves possibilitats per a l'aprenentatge i per a la vida social.»

Com es veu, doncs, tot i que la societat i la cultura on l'escola està immersa proporcionen marcs i patrons de comportament individual i col·lectiu, sempre existeix un gran marge de maniobra que permet d'anar creant i construint la realitat sòcio-cultural quotidiana en el si d'aquestes *trobades educatives*. El que planteja l'etnografia de la comunicació és que l'ús lingüístic és un instrument privilegiat que les persones fem servir per a la construcció i la negociació de les nostres identitats sòcio-culturals i per a la delimitació dels contextos en què actuem.

Al llarg de les hores de classe, se succeeixen escenes diverses -diferents esdeveniments comunicatius- que poden ser descrites i analitzades a partir dels vuit components del model SPEAKING proposat per Hymes (v. *supra*): una classe magistral, un treball en grup, una sessió de pregunta-resposta-avaluació, una activitat per parelles, una exposició oral, una «pluja d'idees», etc. donen nom a fets comunicatius diferents que es produeixen dins l'aula i que atorguen *papers* diferents als *participants*, persegueixen *finalitats* diverses, s'articulen segons *normes d'interacció* variades, exigeixen diferents *claus* de formalitat, impliquen processos *d'interpretació* més o menys complexos, etc. Tots aquests elements es materialitzen

en la utilització d'uns instruments -verbals i no verbals- de comunicació específics i diferents. Que un ensenyant adopti un rol directiu, motivador, repressiu o dialogant, per exemple, depèn en gran manera de *com parli*, de quines formes lingüístiques i de quines estratègies comunicatives triï -conscientment o inconscientment- d'entre les que componen el seu repertori comunicatiu.

De fet, a partir dels anys setanta, s'ha aplicat amb gran èxit el mètode etnogràfic a la investigació en l'àmbit escolar. En concret l'etnografia -de l'escola i de l'aula- es presenta com una alternativa al tipus d'investigació acadèmica més a l'ús -la quantitativa basada en els mètodes estadístics. L'etnografia es constituirà en la base del que avui coneixem com la *recerca acció* (Nunan, 1989; van Lier, 1988). La recerca acció atorga una importància cabdal a la paraula; observar i analitzar el que diuen els protagonistes de l'acció educativa -ensenyants i aprenents- es converteix en l'instrument principal mitjançant el qual podem fer-nos càrrec dels complexos mecanismes que es posen en funcionament en el microcosmos de les aules. El paper fonamental que la paraula -oral o escrita- té en el procés d'ensenyament i aprenentatge fa que la proposta de l'etnografia de la comunicació s'hagi reconegut d'una gran validesa i productivitat a l'hora d'entendre el que passa a l'aula així com a l'hora de planificar, programar i avaluar l'acció educativa.

Intentar respondre preguntes tan simples com: Qui parla? De què parla? Què fa cada participant cada vegada que té l'oportunitat de parlar? Quina mena de clima es crea a l'aula? Quina/es llengua/es / dialecte/s / registre/s s'utilitza/en? (D. Allwright i K.M. Bailey, 1991) pot ser un primer pas per descobrir aquest paper fonamental que exerceix l'ús lingüístic en la vida de les aules. Un pas següent pot ser plantejar-se aquestes altres preguntes (Nunan, 1989), en aquest cas ja més centrades en el discurs de qui ensenya:

- Quant parlo a la classe? massa? massa poc?

- Què passa quan parlo més o menys del que és habitual en mi?

- Les explicacions que faig als alumnes són clares i útils?

- Quins tipus de preguntes faig?

- Com i quan corregeixo els errors? Amb quin efecte?

- Quins patrons típics d'interacció es donen entre els alumnes i jo?

Entendre l'aula, com proposa l'etnografia de la comunicació, com un microcosmos no vol dir pensar-la com quelcom d'estàtic i rígidament regulat. Com diu Cazden (1988: 208)

«Hem de prendre consciència dels límits de la metàfora «l'aula com a cultura», ja que en acceptar que les aules són cultures, subratllem les normes implícites, és a dir, que l'ensenyant és un membre «nadiu» i que existeix una admissió de nens «immigrants», però les aules són, o haurien de ser, cultures molt singulars: una comunitat de persones en canvi continu, per això l'ambient s'haurà de planificar per tal que serveixi de suport a aquest canvi».

L'etnografia ens permet veure l'aula en aquesta dimensió intercultural, i l'etnografia de la comunicació posa l'accent en el paper que tenen els usos lingüístics en la construcció d'aquestes cultures tan especials que són les aules (Tuson, 1995c). L'aplicació del mètode etnogràfic -l'observació participativa- és relativament fàcil; qui ensenya ja *participa* plenament de la vida de les aules i del centre escolar; només li cal adoptar la distància suficient per *observar* el que hi passa. L'etnografia ofereix i requereix instruments d'observació que no resulten tan llunyans per als ensenyants, acostumats com estem a planificar, marcar objectius, avaluar, redactar informes, etc. El diari de classe, els enregistraments amb magnetòfon o magnetoscopi són tècniques que permeten l'autoobservació o l'heteroobservació perquè fan possible *capturar* la paraula i convertir-la en un objecte susceptible de ser posteriorment descrit i analitzat. En resum, l'observació de l'aula entesa com un escenari comunicatiu ens permet d'analitzar de forma qualitativa i detallada la manera com els protagonistes de l'acció educativa -ensenyants i alumnes-creem els diferents esdeveniments comunicatius (o INcomunicatius) que es van produint al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquesta proposta ens fa veure l'ús lingüístic, el *discurs*, no com quelcom de «transparent» que simplement serveix de vehicle a pensaments i continguts, sinó com l'instrument que fem servir per *construir* de forma conjunta aquests pensaments i aquests continguts carregant-los d'intencions i valoracions, creences i actituds.

Referències bibliogràfiques

AGAR, M. (1993): «Ethnography: an aerial view», a *CEWG*, juny 1993, pp. 520-530.

ALLWRIGHT, D.; K. M. BAILEY (1991): *Focus on Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

BOAS, F. (1911): 'Introduction' to *Handbook of American Indian Languages*», a Hymes, D.H. (ed.): *Language in Culture and Society*. Nova York: Harper and Row, 1964.

BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1985.

466

BOURDIEU, P. (1990): *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford: Stanford University Press.

CAZDEN, C.B. (1988): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC, 1991.

DURANTI, A. (1985): «Sociocultural dimensions of discourse» a T. van Dijk (ed.): *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 1: *Disciplines of Discourse*.

DURANTI, A. (1988) «La etnografia del habla: hacia una lingüística de la praxis», a F. J. Newmeyer (comp.): *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. Vol. IV: *El lenguaje: Contexto socio-cultural*. Madrid: Visor, 1992, pp. 253-273.

ERICKSON, F.; J. SHULTZ (1981) «When is a Context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence» a Green, J.L.; Wallat, C., 1981.

GREEN, J.L.; C. WALLAT, eds. (1981): *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood: ABLEX.

GUMPERZ, J. J. (1964): «Linguistic and Social Interaction in Two Communities» a Gumperz, J.J.; Hymes, D.H., (eds.): *The Ethnography of Communication*. American Anthropologist, 66, 6, part II, pp.: 137-154.

GUMPERZ, J. J. (1972): «Introduction» a Gumperz, J.J.; Hymes, D.H. (eds.): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.

GUMPERZ, J.J. (1986): «La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización», a J. Cook-Gumperz (ed.): *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós, 1988, pp.

JAKOBSON, R. (1960): «Lingüística y poética», a Sebeok, T. A., (ed.): *Estilo del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1974, pp. 123-173.

NUNAN, D. (1989): *Understanding Language Classrooms. A guide for teacher-initiated action*. Londres: Prentice Hall.

OGBU, J.U. (1981): «School Ethnography: A Multilevel Approach», dins *Anthropology and Education Quaterly*, vol XII, nº 1.

ROBINS, R. H. (1967): *Breve historia de la Lingüística*. Madrid: Paraninfo, 1974.

SAPIR, E. (1932): «Cultural Anthropology and Psychiatry» a *Culture, Language and Personality. Selected Writings*, editat per D. Mendelbaum, Berkeley: U. of California Press, 1949.

TUSON, A. (1991a): «Iguales ante la lengua - desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo» a *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2.

TUSON, A. (1995a): *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.

TUSON, A. (1995b): «L'aula com a escenari comunicatiu» a *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 6.

TUSON, A. (1995c): «Antropología cultural y enseñanza de lenguas extranjeras», a *Logoi*, nº 2.

VAN LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.

Paraules clau

Investigació qualitativa
Llenguatge
Comunicació

Abstracts

Este artículo presenta la propuesta de la Etnografía de la Comunicación y su interés para la investigación educativa. Nacida a mediados de la década de 1960, esta disciplina se propone como objetivo entender las culturas de los grupos humanos a partir de la observación, la descripción y el análisis de la manera como emplean las lenguas para llevar a cabo sus actividades cotidianas, entendidas como hechos comunicativos socioculturalmente relevantes. Desde esta perspectiva, la escuela y, muy especialmente, el aula se presentan como microcosmos o ámbitos culturales, el proceso de enseñanza y aprendizaje se entiende como un proceso de intercambios (in)comunicativos que merecen ser estudiados en sí mismos si se quiere llegar a una comprensión cabal de lo que sucede en las aulas.

*Cet article présente la proposition de l'Ethnographie de la communication et traite donc de la recherche en éducation. Née vers le milieu des années soixante, cette discipline a pour objectif la compréhension des cultures des groupes humains à partir de l'observation, de la description et de l'analyse de leur façon d'utiliser les langues pour accomplir leurs tâches quotidiennes, comprises comme des faits communicatifs socioculturellement incontournables. Pris sous cet angle, l'école, et plus spécialement la classe, se présentent comme des microcosmes ou contextes culturels.
L'enseignement et l'apprentissage sont ainsi compris comme des processus d'échanges (non-)communicatifs qui méritent d'être étudiés pour eux-mêmes si l'on veut parvenir à une compréhension exacte de ce qui se passe en classe.*

This article presents the proposal for the Ethnography of Communication and its interest for educational research. The purpose of this discipline, which was born in the mid-sixties, is to understand the cultures of human groups through observation, description and an analysis of the way in which they use languages to carry out their everyday activities, understood as socio-culturally relevant communicative events. From that perspective the school, and more particularly the classroom, appear to be microcosms or cultural contexts, the teaching and learning process is understood as a process of (in)communicative exchanges which are worth studying in themselves if we wish to reach a fuller understanding of what happens in the classroom.

Bibliografia general sobre investigació etnogràfica en educació

Antonio Latorre*

AGAR, M.H. (1980): *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. Nova York: Academic Press.

Una visió força peculiar d'entendre l'etnografia. És interessant per les tècniques semàntiques que fa servir l'autor.

ANDERSON, G.L. (1989): «Critical ethnography in education: Origins, current status and new directions». *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270.

Article que revisa el desenvolupament de l'etnografia crítica en educació. Discuteix la validesa i l'estatus de l'etnografia crítica com a investigació; aporta crítiques i suggereix noves direccions.

ATKINSON, P. (1992): *Understanding ethnographic texts*. Newbury Park, CA: Sage.

Monogràfic que planteja la complexitat dels textos etnogràfics pel que fa a la lectura i l'escriptura. Es proposa fer comprensible al lector les diferents estratègies o estils de generar textos etnogràfics amb els avantatges i els inconvenients que cada una comporta.

BURGESS, R. (comp.) (1982): *Field research: a sourcebook and field manual*. Londres: George Allen & Unwin.

Una interessant compilació d'assajos que qüestionen l'etnografia des del punt de vista de l'antropologia, la sociologia i la història.

BURGESS, R. (ed.) (1985): *Field methods in study on education*. Londres: Falmer Press.

Conjunt de lectures que debaten els problemes que planteja l'ús dels mètodes i les estratègies etnogràfics en situacions educatives.

---

*Catedràtic de l'Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB al Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Divisió Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

Ha publicat en col·laboració *Investigación educativa*. Barcelona: Labor, 1992 i *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson, 1995.

Adreça professional: Departament MIDE. Divisió de CCEE. Universitat de Barcelona. Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona. Tel. 440 92 00, ext. 3384. Fax 334 91 93.

BURGESS, R. (1995): *Essays in educational ethnography*. Londres: Falmer Press.

Text essencial per als investigadors que s'inicien en l'etnografia educativa. Tracta de temes com els punts de partida en la metodologia de la investigació, la recollida i l'anàlisi de la informació i els aspectes ètics i polítics d'aquesta.

DENZING, N.K.; LINCOLN, Y.S. (ed.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Llibre font que recull 36 articles. És essencial per als investigadors d'orientació qualitativa. Un intent de síntesi de les darreres aportacions en aquest camp des d'una perspectiva multidisciplinària.

ELLEN, R.F. (ed.) (1984): *Ethnographic research: a guide to general conduct*. Nova York: Academic Press.

Una visió de l'etnografia des del prisma de l'antropologia social. Abasta una àmplia gamma d'aspectes teòrics i metodològics de l'etnografia: des de la seva història fins als problemes relacionats amb l'ètica. Conté una bibliografia excel·lent.

FELDMAN, M.S. (1995): *Strategies for interpreting qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Un estudi de quatre tècniques il·lustratives d'anàlisi de dades associades a quatre teories diferents: l'etnomodologia, la semiòtica, l'anàlisi dramatúrgica i la desconstrucció. Cada un d'aquests quatre estils d'anàlisi persegueix una finalitat determinada.

FETTERMAN, D.M. (ed.) (1984): *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.

Manual innovador i instructiu per als que s'apropen a l'etnografia des de l'àmbit de l'avaluació. Els diferents autors presenten una visió general de l'etnografia, diversos estudis de casos i els dilemes teòrics i ètics.

FETTERMAN, D.M. (1989): *Ethnography: step by step*. Newbury Park, CA: Sage.

Representa una de les múltiples vies de fer etnografia. El seu propòsit és capacitar els investigadors per fer el treball etnogràfic i arribar a assolir els seus objectius.

GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Una completa explicació de com fer i interpretar la investigació etnogràfica i de les nombroses tècniques de caràcter qualitatiu que permeten obtenir informació.

GREEN, J.; WALLAT, C. (ed.) (1983): *Ethnography and language in educational settings*. Norwood: Ablex Publications.

Un interessant conjunt d'articles que tracten gairebé de tots els aspectes metodològics d'investigació sobre la interacció a l'aula.

GUERRERO LÓPEZ, J. F. (1991): *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Llibre pensat com a instrument de suport per a aquells professionals que volen iniciar-se en la investigació etnogràfica des d'un punt de vista teòric i pràctic. Tracta d'una manera pràctica i assequible de com fer investigació etnogràfica.

HAMMERSLEY, M. (1990): *Classroom ethnography*. Milton Keynes: Open University Press.

Conjunt d'articles que reflexiona sobre una varietat d'aspectes metodològics de l'etnografia. Explora la naturalesa, la metodologia, el paper i les limitacions de la investigació etnogràfica educativa.

HAMMERSLEY, M. (1992): *What's wrong with ethnography? Methodological Exploration*. Londres: Routledge.

Una invitació al lector de reexaminar alguns supòsits metodològics controvertits de l'etnografia des d'una perspectiva reptadora. Abasta tres parts: etnografia, teoria i realitat; etnografia, rellevància i pràctica, i mètodes quantitatius *versus* mètodes qualitatius.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

És una introducció i guia del treball de camp. Tracta dels temes clàssics de l'etnografia com: l'accés a l'escenari, l'observació o l'entrevista. És un llibre que obeeix a les regles bàsiques de la investigació social que utilitza l'observació participant.

JORGENSEN, D. (1989): *Participant observation. A methodology for human studies*. Newbury Park, CA: Sage.

És un excel·lent tractat sobre les qüestions que planteja l'observació participant: el plantejament del problema, l'accés a l'escenari, la selecció dels participants, l'observació, la recollida i l'anàlisi de la informació, la comunicació dels resultats.

LECOMPTE, M.D.; MILLROY, W.L.; PREISSLE, L. (ed.) (1992): *The handbook of the qualitative research in education*. San Diego, CA: Academic Press.

Manual que compila un conjunt d'articles sobre aspectes metodològics i teòrics de la investigació qualitativa en l'educació, l'avaluació i l'acció comunitària. Cada capítol exposa un tema actual referent a la investigació qualitativa: estils qualitatius, projectes, perspectives, temes substantius, etc.

LÓPEZ-BARAJAS, E.; MONTOYA, J.M. (1994): *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.

Conjunt de lectures entorn de l'antropologia i l'etnografia des d'un enfocament teòric. Reflexions epistemològiques i metodològiques sobre qüestions de debat pel que fa a la investigació etnogràfica, l'antropologia, el llenguatge, etc.

472

MARTÍNEZ, I.; VASQUEZ-BRONFMAN, A. (coords.) (1995): *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid: Aprendizaje, S.L.

Llibre que recull els textos dels participants al *Workshop* «Projectes etnogràfics a l'anàlisi de l'educació», que va tenir lloc a Barcelona el 1993, i que aporten una perspectiva epistemològica i metodològica des de l'experiència de cadascun dels investigadors que van participar al taller de treball.

MORSE, J.M. (ed.) (1994): *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Diàleg entre els diferents capítols que pretén reflectir l'*statu quo* de la investigació qualitativa. Teòricament ric i estimulant; se centra en els assumptes inherents a la qualitat de la investigació qualitativa.

REQUEJO, A.; AZNAR, P. (1993): «La investigación etnográfica en la educación no formal». A L. Núñez Cubero (ed.): *Metodologías de investigación en la educación no formal* (pp. 135-206) Sevilla: Preu-Espínola.

Article que planteja la relació de la investigació etnogràfica i l'educació des d'un enfocament teòric. Estableix un marc d'anàlisi teòrica dels diferents enfocaments conceptuals que hi ha de forma subjacent a la investigació etnogràfica aplicada a l'educació no formal.

SPRADLEY, J. (1979): *The ethnographic interview*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.

Resulta un treball excel·lent per la claredat, el sentit pràctic i el tractament sistemàtic que fa de tot un conjunt d'estratègies etnogràfiques.

TAFT, R. (1985): «Ethnographic research methods». A: *Encyclopedia of Education, Research and Studies*. Oxford: Pergamon.

Síntesi dels mètodes etnogràfics, l'estatus científic del mètode etnogràfic i les qüestions relacionades amb l'ètica, la validesa de l'estudi, el paper social de l'investigador, etc.

VAN MAANEN, J. (1983): *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago.

Ofereix al lector un conjunt de qüestions que fan referència a la cultura i a l'anàlisi dels punts forts i febles d'estils diversos d'elaboració de l'informe d'investigació etnogràfica: des de l'informe realista de l'etnògraf clàssic fins a l'estil més interpretatiu.

VELASCO, H.M.; GARCÍA, F.J.; DÍAZ DE RADA, A. (ed.) (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Llibre de lectures destinat a contemplar i «comprendre» el món de l'educació des de l'antropologia. Recull alguns dels estudis etnogràfics més representatius dins de la tradició antropològica.

WERNER, O.; SCHOEPFLE, G.M. (1987): *Systematic fieldwork. Ethnographic analysis and data management*. Newbury Park, CA: Sage, 2 vol.
Llibre clàssic que tracta dels aspectes epistemològics i metodològics essencials de la investigació etnogràfica.

WHITE, W. (1984): *Learning from the field: A guide from experience*. Beverly Hills, CA: Sage.
L'autor ofereix una doble perspectiva de l'etnografia: la personal i la professional. D'una banda, una guia de l'etnografia des de l'experiència de l'autor en diverses investigacions i, de l'altra, un ampli tractament professional dels temes clàssics d'interès per a la persona que vol treballar en el camp de l'etnografia.

WILCOX, K. (1993): «La etnografía como metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión». A: Velasco, H.M.; García, F.J.; Díaz, A., (ed.): *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
Un article font que exposa la visió de l'autor sobre l'etnografia com a metodologia d'investigació i la seva relació amb l'escola. És un article bàsic per comprendre les relacions de l'etnografia amb l'escola.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
Llibre que té un gran interès per al professorat que vulgui iniciar-se en la investigació etnogràfica a l'escola. Tracta dels aspectes bàsics per aproximar-se als estudis etnogràfics.

WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (comp.) (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós/MEC.
Llibre que ofereix una extensa mostra d'informes etnogràfics basats en els postulats que tenen en compte les categories de gènere, cultura i ètnia a l'escola.

WOLCOTT, H.F. (1990): *Writing up qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
Tracta dels problemes relacionats amb l'elaboració de l'informe de la investigació qualitativa, tant de tipus conceptual com pràctic.

Sèries de monogràfics de caràcter etnogràfic

Studies in Qualitative Methodology (4 vol. 1994). Editats per R. G. Burgess. Greenwich, CO: JAI Press Inc.

Applied Social Research Methods Series. Editat per L. Bickman i D. J. Rog. 31 vol., alguns dels quals estan dedicats a l'etnografia. Newbury Park, CA: Sage Publications.

La sèrie sobre *Qualitative Research Methods* editada per John van Maanen. 35 temes monogràfics sobre investigació qualitativa. Thousand Oaks, CA: Sage University Paper.

Revistes

American Anthropologist

Anthopology and Education Quarterly

Journal of Contemporary Ethnography

Journal of Narrative and Life History

Journal of Qualitative Studies in Education

International Journal of Qualitative Studies in Education

Qualitative Inquiry

Qualitative Sociology

Qualitative Studies in Education

En l'elaboració d'aquesta bibliografia han prevalgut els criteris de llengua i disponibilitat dels documents en la Biblioteca de la UB.

Tribuna:

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA. UN DEBAT D'ACTUALITAT

Coordinador: Francesc Imbernón

Presentació

Francesc Imbernón*

Unes reflexions de presentació

Quan se'm va proposar coordinar una TRIBUNA d'aquesta revista sobre renovació pedagògica, per fer una reflexió i aportacions arrel de la celebració del Congrés de Renovació Pedagògica a Catalunya, el primer que vaig pensar és que tractar aquest tema volia dir posar a debat tot el que té a veure amb el sistema educatiu, amb la relació ensenyament/aprenentatge, amb l'educació en el seu sentit més ampli; per tant, em trobava amb una dificultat fonamental a l'hora de tractar i donar coherència en aquesta qüestió. Una altra dificultat era el descafeïnament de termes com renovació a causa de la seva profusa (l'abús del terme renovació és tan exagerat que fins i tot algunes administracions l'assumeixen com una secció més de l'aparell administratiu) i confusa utilització.

De vegades hi ha confusió entre *renovació* i *innovació* i, de fet, aquest segon terme, més utilitzat a la Universitat, defineix millor el que volem expressar. A Catalunya, però, hem fet servir sempre el terme *renovació*, no com l'entenen alguns amb el sentit de «reparar», de «tornar a fer nova una cosa vella», sinó amb una intencionalitat més radical, d'introduir-se dintre d'un procés, d'una estructura o institució, per transformar-la de soca-rel, possiblement amb una actitud de respecte per la tasca ja feta, però generant un procés constant de recerca de noves idees, propostes i aportacions per a la solució de les situacions problemàtiques educatives i socials, procés que hauria de comportar un *canvi essencial* en la teoria i en la pràctica educativa.

Els canvis dels darrers temps

En els últims vint anys s'ha produït un canvi qualitatiu en la nostra societat, la qual cosa ens hauria de fer replantejar l'ensenyament des d'una òptica diferent a la d'èpoques anteriors i, lògicament, influeix en la necessitat d'una renovació profunda.

---

* Francesc Imbernón és catedràtic de Didàctica i Organització Escolar a la Universitat de Barcelona. Ha publicat recentment els llibres *Formación permanente del profesorado en los países de la CEE*, Horsori-ICE, 1993; *La formación del profesorado*, Paidós, 1994; *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó, 1994.

Adreça professional: Dep. DOE. Divisió CCEE. Universitat de Barcelona. Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona. Tel. 440 92 00, ext. 3389. Fax 334 91 93.

Aquests canvis ens obliguen, a partir de noves premisses, a actualitzar els nostres punts de vista. Moltes de les circumstàncies concretes que envoltaven l'ensenyament han canviat. Hem vist com molts dels factors quantitatius (escolarització, construccions, ràtio, materials...) han sofert variacions importants, deixant de banda els problemes puntuals, de manera que han passat a primer pla les qüestions qualitatives, és a dir, ens preocupem més ara per la millora de la *qualitat* de l'ensenyament, la qual cosa es concreta en l'anàlisi i revisió d'aspectes tan importants com la individualització, les necessitats educatives especials, les adaptacions curriculars, el tractament de la diversitat, el treball en la col·legialitat, l'autonomia professional, l'elaboració de projectes específics, els valors educatius, la contextualització curricular... La renovació pedagògica hauria de tenir com a objectiu principal, ara per ara, la millora constant d'aquesta qualitat, sense oblidar, però, d'altres aspectes importants com ara la millora del context on s'insereix l'educació i, també, del petit context on s'estableixen les condicions de treball del professorat.

Aquesta renovació, aquesta qualitat que es pretén en l'ensenyament, no pot definir-se en termes d'abstracció, ans al contrari, ha d'anar lligada a una anàlisi de la realitat social actual (els seus valors predominants, la relació indicadors de rendiment/indicadors educatius, els trets més característics, les relacions de poder, la gestió pública i privada, les contradiccions...), des de la realitat macrosocial a la microsocial. Aquesta darrera també es prou important, ja que la renovació pedagògica hauria de ser un projecte socioeducatiu emmarcat en un context determinat, i algunes de les característiques d'aquest projecte han de ser l'originalitat, la descentralització, l'especificitat, l'autonomia i la recerca.

Per tant, la renovació pedagògica es un procés complex que no és de caràcter únicament tècnic, sinó ideològic, la qual cosa ens hauria d'ajudar a plantejar un qüestionament constant del què, el per què i el com es fan les coses, segons la voluntat de canviar, si més no, els processos socials i educatius.

La renovació pedagògica hauria d'empènyer a un canvi educatiu constant, sabem que tenim una història, un passat, però l'educació al segle XXI es mourà entre la incertesa, la complexitat, el treball en equip i la diversitat. Per tant, la renovació pedagògica hauria de fer un salt qualitatiu i passar d'impulsar experiències de renovació a buscar la generalització del canvi, la innovació institucional, i això no es fa sense la discussió, el treball en comú, la divulgació de la informació i la comunicació entre companys, si no les experiències innovadores i els projectes de renovació pedagògica poden semblar petites illes enmig d'un oceà d'indiferència i mediocritat.

La renovació pedagògica, recerca i interacció col·lectiva

La renovació pedagògica implica una tasca de recerca i d'interacció col·lectiva i, encara que es desenvolupi en qualsevol indret on un professor/a pugui participar, assoleix les seves veritables característiques en el treball a l'interior de les institucions, on es donen unes determinades estructures, pràctiques, conceptes, interessos i valors. La renovació individual és, moltes vegades, una renovació superficial o nascuda per morir lentament; la tasca col·lectiva dóna un sentit més durador a la transformació. Per tant, el compromís i la participació del professorat és imprescindible per desenvolupar processos de renovació col·lectiva i per anar assumint una professionalitat basada en l'autonomia compartida i no en la dependència.

Això ens ha de portar (i encara més a la Universitat) a generar processos de renovació que mantinguin una estreta relació entre teoria i pràctica, entre pensament i acció. La renovació/innovació ha de conjuminar la teoria, la pràctica i el compromís de transformació social amb el medi on es desenvolupa aquesta pràctica mitjançant processos de recerca col·lectiva.

I aquests processos de recerca per aconseguir una renovació pedagògica no poden alinear-se amb la burocràcia ni amb la uniformització que tant sol agradar a les administracions, sinó que troba el seu veritable camí en la diferenciació i l'adequació a l'entorn, en l'autonomia i la participació i la corresponsabilització d'una gestió democràtica.

Aquesta gestió col·lectiva i democràtica no s'ha de confondre amb un «deixar fer» ni amb un «entre tots ho farem tot», sinó que cal revestir-la d'una professionalitat no corporativista. Tan perjudicial pot ser per a l'ensenyament una gestió autoritària com la inexistència d'una gestió veritablement democràtica. La renovació pedagògica, sense abandonar els principis de col·legialitat, democràcia i participació, hauria de trobar una sortida per facilitar la necessària professionalitat en la gestió dels centres.

La renovació pedagògica no s'ha d'introduir únicament a través de la transmissió dels continguts a les aules, mitjançant tècniques docents, sinó que hem de renovar les estructures d'organització. Hem de canviar el que continua inamovible, amb petits canvis formals, des de fa més d'un segle. Ens referim, per exemple, a l'organització del centre en aules, horaris, agrupaments d'alumnes per edats, tutories, canals de comunicació, adequació a la realitat laboral i familiar, mobiliari, distribució d'espais. La renovació pedagògica s'hauria de plantejar la necessitat de remou-re aquestes rutines i «tradicions», encara que en un moment determinat hagin estat avalades per un concepte renovador.

En definitiva, la renovació pedagògica hauria de ser una eina de revisió de la teoria i de transformació de la pràctica educativa. L'anàlisi crítica de la realitat és un primer pas per entreveure les contradiccions que hi ha entre la realitat social i els valors d'una educació a la mesura de les persones. La renovació pedagògica hauria d'apostar per introduir l'anàlisi i la denúncia d'aquestes contradiccions i establir els camins per a un treball transformador, per no caure en pràctiques «modernitzadores» sense innovació, que acostumen a ser igualment reproductores. Això implica també no reduir la renovació a la mera intervenció educativa, sinó sortir de les parets de les aules i centres per col·laborar o assumir protagonismes en altres activitats socials.

D'altra banda, la renovació pedagògica ha de conservar una part de caràcter utòpic. La utopia educativa és patrimoni del professorat i no s'hi pot renunciar. Això no vol dir pecar d'idealisme ni d'ingenuïtat, sinó prendre consciència que el treball de cara a la renovació comporta veure com alguns objectius només es poden assolir a llarg termini, objectius que poden semblar inviables en un cert moment i ferse realitat en un altre.

I per últim, la recerca, l'anàlisi, l'experimentació i l'avaluació (heus aquí la importància de la Universitat en aquests processos) dels fets educatius, amb un concepte d'educació com a empresa col·lectiva, són condicions imprescindibles per a la renovació pedagògica.

Per intentar analitzar tots aquests aspectes hem volgut tractar aquesta Tribuna de manera diferent i poder tenir l'oportunitat de conèixer les opinions d'alguns dels diversos sectors implicats en la renovació pedagògica: els col·lectius de professors i professores, els sindicats, els pares, l'administració educativa, els mitjans de comunicació, els ajuntaments... Esperem que el debat permeti situar i resituar el moment i el procés de renovació pedagògica a casa nostra.

Aproximació a la renovació pedagògica

Joan Domènech Francesch*

Introducció

Per a qualsevol persona que treballa en l'àmbit educatiu català, *renovació pedagògica* és un terme conegut. Si en cerquem, però, la definició en els diccionaris pedagògics, ens sorprendrem, ja que en la majoria no el trobarem. Monés el recull en el seu petit *Diccionari abreujat d'educació* (MONÉS, 1987) i ens el defineix com «un concepte que s'utilitza al nostre país per valorar els canvis que s'han produït en el món educatiu, especialment referits al segle XX». Remarca que cal no confondre'l amb la *innovació educativa* i defensa un concepte «essencialment políticopedagògic; sobretot al nostre país, ateses les seves característiques socioculturals, sociolingüístiques i sociopolítiques».[1]

En el nostre context, el terme és utilitzat per sectors diferents i amb una gran diversitat de connotacions. Sentim a parlar de renovació pedagògica com d'un aspecte de la nostra tradició vinculada a d'altres situacions històriques -és, potser, un altre símbol de Catalunya que espera un nou renaixement?-, com una moda que es basa en el voluntarisme -és a dir, com una qüestió passada de moda-, o també com una contraposició a moviments més institucionals que propugnen la innovació educativa (no hem d'oblidar que l'administració estatal va crear, en el seu moment, una Direcció General de Renovació Pedagògica).

Sense menysvalorar la diversitat d'accepcions del terme, voldríem apropar-nos-hi des del punt de vista de l'experiència dels Moviments de Renovació Pedagògica, un punt de vista lligat a un context històric determinat i que només pot definir-se a partir de les característiques socioculturals de la seva reflexió/acció. Qualsevol aproximació a aquest concepte requeriria, per tant, una anàlisi a fons de la literatura produïda pels Moviments de Renovació Pedagògica i per altres sectors en els darrers vint anys, tenint en comtpe, a més, les experiències que es van donar en el nostre país des de principis de segle. Amb aquest article, pretenem només descriure alguns aspectes que poden donar una visió global, amb referències a la situació actual.

---

* Joan Domènech és mestre d'Educació Primària al CP Lluís Millet i membre del CRP de Santa Coloma de Gramenet. Així mateix, és president de la Federació de MRP de Catalunya. Escriu habitualment en revistes especialitzades sobre temes relacionats amb l'educació.

Adreça professional: Federació de MRP de Catalunya. Còrsega 271, 3r 2a. 08008 Barcelona. Tel. 218 78 87. Fax 415 36 80

(1) Monés. Diccionari abreujat d'educació, 1987, pàg. 74.

Per tal de situar aquest punt de vista recollim, en primer lloc, la definició que vam elaborar col·lectivament a Lloret de Mar (FMRP, 1993, 58): «La Renovació pedagògica és una actitud i un procés constant de recerca de noves idees, propostes i aportacions que comporten un canvi i una millora en educació».[2]

Una *pràctica* espontània i creativa

Renovació pedagògica i qualitat educativa són dos conceptes íntimament lligats. No podem entendre el primer sense referir-lo al procés que es dóna en els centres educatius, impulsat individualment o col·lectivament, i que té com a conseqüència la millora dels processos educatius. La renovació pedagògica neix com el resultat d'incidir en les situacions educatives per tal de millorar-les, trobar solucions a situacions conflictives o problemàtiques, o introduir nous elements en la pràctica escolar. Aquesta voluntat té com a referència el context educatiu en el qual actua -generalment, les experiències són renovadores en un context educatiu concret i difícilment traspassables-, ho fa des del pluralisme pedagògic, ja que no s'identifica amb cap corrent concret, i s'enriqueix a partir del contrast entre punts de vista diversos. La renovació pedagògica actua sobre els processos i incideix en els resultats. Incideix en la capacitat autònoma i reflexiva dels equips de professors dels centres educatius.

Una de les seves característiques és la poca estructuració. En general es produeix en processos espontanis, impulsats per tot un centre educatiu -inclosos tots els estaments- o per grups de professors no organitzats. La renovació pedagògica forma part d'un procés natural en el qual els interessats es qüestionen la realitat i generen una actuació per millorar-la.

El fet que sigui un procés, de vegades sense cap recolzament especial de l'Administració, dèbilment organitzat i basat en la voluntat dels seus impulsors, no s'ha de considerar com un fet necessàriament negatiu, ja que té conseqüències directes en la seva riquesa i creativitat. Sovint és preferible aquesta espontaneïtat, que la burocratització que domina algunes experiències institucionals.

(2) En la bibliografia que figura al final de l'article, s'hi poden trobar referències sobre documents i articles que completen aquesta visió del terme, elaborada pels Moviments de Renovació Pedagògica.

La renovació pedagògica es genera *en i des de* l'interior del centre educatiu

Un dels factors que fa que els processos de canvi suposin en la pràctica una millora educativa, és que el procés es genera des de l'interior del centre educatiu.

Les dificultats d'aconseguir que els centres, per si sols, canviïn el seu funcionament, millorin les seves estratègies, assumeixin els canvis qualitatius que es proposen, s'adaptin a noves circumstàncies d'un món en vertiginós procés de canvi, han portat les administracions educatives a dissenyar processos de reforma que impulsin aquestes innovacions. Aquests processos, basats en canvis legislatius i organitzatius, quan han arribat a la realitat de cada centre, han intentat suplir el paper dels centres educa-tius, la qual cosa ha portat a una burocratització del canvi, a la seva tecnificació, o ha provocat, fins i tot, un moviment de resistència. En definitiva, s'han tergiversat els processos que s'han volgut generar a partir de les reformes proposades.[3]

Entre una actuació externa que supleix i una actuació que potencia les possibilitats de canvi des del mateix centre hi poden haver nivells molt diversos. La preocupació per intervenir en els processos educatius té unes característiques positives si realment aconsegueix canviar actituds, ja que en educació només s'avança a partir del convenciment. I, encara que no sempre, l'Administració actua burocràticament menysvalorant la capacitat d'innovar dels centres. Tenim massa exemples propers per fer un crit d'atenció sobre aquest fet.

No hem d'oblidar tampoc les conseqüències de reformes excessivament generals i ambicioses: tot canvi produeix una resistència directament proporcional a la seva magnitud. I si, a més de no poder disposar de prou recursos econòmics, es desenvolupa una política que no aprofita tots els recursos que els propis centres tenen, contribuirem a augmentar la base social de resistència al canvi proposat.

El perill que una proposta externa no produeixi el canvi desitjat per molt encertada que sigui la proposta i que tingui unes con-

(3) Totes les propostes de formació adreçada al centre (institucional) representen un intent de promoure una política diferent referida a l'impuls del canvi i de les reformes educatives.
Sobre el funcionament dels centres educatius i la seva relació amb els processos d'innovació, pot consultar-se: Huberman, *Como se realizan los cambios en educación*, UNESCO-OIE, 1973; Hernández i Sancho, «Somien els innovadors amb realitats galàctiques?», a *Temes de Renovació Pedagògica*, núm. 14, pàg. 11 (Traduït de *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 214).

seqüències secundàries negatives no és una qüestió que afecti solament l'administració educativa, sinó també qualsevol dels agents que des de fora de l'escola intenten influir en el seu funcionament. Els mateixos Moviments de Renovació Pedagògica, quan desenvolupen propostes que, pel fet de ser externes, poden substituir el procés que ha de realitzar cada centre educatiu, cauen també en una política estèril i en alternatives que esdevenen tan minoritàries com ineficaces.

Com generar processos de renovació pedagògica

Per tal de generar processos de renovació pedagògica en els centres educatius, podem pensar en actuacions que vagin en les línies següents:

- Cal realitzar tasques de sensibilització del conjunt de la comunitat educativa, per aconseguir que es vulgui i es demani el canvi, relacionant aquest canvi amb la necessitat i possibilitat de millora educativa. En aquest procés és important afavorir l'explicitació de les necessitats i reivindicacions del conjunt d'estaments alhora educatius i, canalitzar-les adequadament. Aquestes necessitats són d'una gran diversitat, la qual cosa s'ha de tenir en compte. En tot cas, proposaríem començar per les del sector del propi alumnat.

- El professorat és també un aspecte clau. Per tal d'incorporar-lo al procés de canvi i vèncer les seves possibles resistències, és imprescindible que s'estableixin mecanismes de participació real en la presa de decisions sobre les propostes de canvi. Els models i les estratègies de formació que es basen en un fort lligam entre teoria i pràctica contribueixen també a aquest convenciment necessari, així com a establir sistemes de promoció de la seva tasca basats en la potenciació del treball en equip, la valoració de la funció docent i la capacitat d'assimilar i potenciar actuacions de renovació pedagògica en el centre educatiu.

- És necessari també que s'introdueixin canvis en les actuacions dels agents externs al centre educatiu. Aquests agents han d'augmentar la seva competència i la seva relació amb la funció docent. Però tot això és insuficient si no assumeixen fonamentalment un paper de facilitadors del canvi, sense pretendre necessàriament de generar-lo.

- Finalment no podem oblidar la necessitat d'una política que desenvolupi línies d'investigació sobre tots aquests aspectes, qüestió sobre la qual té una gran responsabilitat tant l'administració educativa com la pròpia Universitat, mitjançant les seves facultats de ciències de l'educació. També hem de manifestar que ni l'Administració ni la Universitat destinen recursos suficients a aquestes línies de recerca pedagògica.

Com es poden impulsar aquestes línies d'actuació?

Aconseguir que els centres educatius impulsin processos de renovació requereix una actuació des de diverses direccions, però sempre amb l'objectiu de restablir la confiança en la capacitat dels centres de promoure i realitzar millores.

Aquests canvis s'han de recolzar en els elements renovadors ja existents, potenciant-ne i multiplicant-ne la capacitat d'incidència, afavorint-ne el desenvolupament, l'intercanvi i la cooperació de les seves experiències.

Naturalment, això requereix una administració diferent, que descentralitzi els àmbits de decisions i les seves competències, que es democratitzi a fons i que es decideixi a impulsar i a potenciar la renovació pedagògica, sense criteris burocràtics i valorant el paper que pot jugar en la millora del sistema educatiu. Sovint la seva preocupació perquè «tots els centres avancin» al mateix ritme produeix polítiques descafeïnades que no equilibren les mesures que ajudin a avançar tots els centres, amb el suport que cal donar als sectors més innovadors. Ni tampoc es contribueix a crear canals que facilitin el traspàs entre els diversos nivells. El sistema educatiu no és homogeni, encara que l'Administració actuï com si realment ho fos.

Però no tot ho pot fer ni ho ha de fer l'Administració. Per això, parlem també de la necessitat que la *renovació pedagògica* tingui un Moviment de Renovació Pedagògica, com a referent collectiu que l'identifica, que cohesiona les seves experiències particulars en contrastar-les amb d'altres, que fan possible la comunicació i l'intercanvi.

Si abans assenyalàvem la poca estructuració de la renovació pedagògica com un element que afavoria la seva creativitat, ara volem insistir en el fet que aquesta poca estructuració porta també a la dispersió, a no aprofitar els recursos que genera de manera natural.

Si renovació pedagògica és el procés que neix a l'interior del centre educatiu, sintetitzant preocupacions i propostes de millora de la comunitat educativa, el Moviment de Renovació Pedagògica, com a moviment socioeducatiu, ha de crear els canals que ajudin a superar la seva dispersió, fent circular informacions, experiències, propostes i alternatives.

Característiques del Moviment de Renovació Pedagògica

En primer lloc, construir un Moviment de Renovació Pedagògica implica articular propostes que mobilitzin diversos es-

taments amb preocupacions compartides, al mateix temps ampliar el camp de les persones que recolzen una idea, més enllà de les que estan organitzades i, com dèiem, crear referents col·lectius que identifiquin els seus membres, reafirmin la seva identitat i generin poder social per mitjà de les seves pràctiques i les accions dels seus participants. El Moviment de Renovació Pedagògica és un moviment socioeducatiu que té com a objectiu bàsic la millora de la qualitat educativa.

En segon lloc, una de les característiques essencials de les seves actuacions[4] és que són la pròpia comunitat educativa i, especialment, el professorat els qui la promocionen i organitzen.

Pel que fa referència a la seva organització, podem dir que no té una estructura rígida i tancada i que hi conflueixen experiències diverses segons cada context. Per posar exemples de la nostra realitat, podríem citar els següents organismes que estan ajudant a estructurar aquest moviment socioeducatiu: els Moviments de Renovació Pedagògica (amb la seva Federació, que agrupa una trentena d'associacions implantades comarcalment); el Marc Unitari de la Comunitat Educativa (organisme que agrupa, des de fa deu anys, sindicats d'ensenyament, federacions d'associacions de pares, associacions d'alumnes i Federació de Moviments de Renovació Pedagògica); i el Primer Congrés de la Renovació Pedagògica (en l'organització del qual hi ha més de cinquanta entitats representatives de tots els sectors de la comunitat educativa catalana).

Des del punt de vista dels aspectes socioculturals que identifiquen el Moviment de Renovació Pedagògica, hi ha un conjunt d'opinions, propostes i models que han anat definint la seva teoria i la seva pràctica. Remarquem, entre d'altres, els següents: la preocupació per l'alumne i l'escola com a punts de referència bàsics del treball educatiu; la defensa del pluralisme i la diversitat, que enriqueixen el propi discurs; la preocupació educativa pels valors; la necessitat de fixar relacions estables, positives i biunívoques entre societat i escola; l'oposició a l'uniformisme; l'aposta per la participació i la descentralització del poder; la necessitat de vincular el món sindical i el món pedagògic; la preocupació pel mètode i per avançar a partir del dissenys, el conflicte i el desacord; l'equilibri entre preocupacions pedagògiques i preocupacions

(4) Identifiquem aquestes actuacions amb propostes organitzades de formació, dinamització educativa, investigació, intercanvi d'experiències, elaboració i difusió de nous materials, publicació d'alternatives i propostes, etc. Són actuacions organitzades pels Moviments de Renovació Pedagògica (escoles d'estiu, escoles d'hivern, grups de treball, publicacions...) i d'altres entitats, o, de forma més descentralitzada, per centres educatius.

polítiques; la necessitat de reclamar més recursos, racionalitzant i reutilitzant els propis; etc.

Paper específic dels Moviments de Renovació Pedagògica

Al final dels anys setanta, els grups que en el període de la transició s'havien anat organitzant en diversos territoris, al voltant de les escoles d'estiu i d'altres actuacions, es van constituir com a Moviments de Renovació Pedagògica. En un primer moment es va fer un treball de definició i extensió, però sempre des de la perspectiva de la no exclusivitat i de la necessitat de treballar per enfortir els lligams amb altres sectors i estaments. Això ha quedat recollit en molts dels documents elaborats a partir de les Terceres Jornades de MRP de Catalunya celebrades a Salou, en les quals ja vam definir clarament el concepte de renovació pedagògica i de Moviment de Renovació Pedagògica, des d'un punt de vista ampli, remarcant que en formen part entitats, institucions, persones i grups que es plantegen, genèricament, canviar qualitativament l'escola.[5]

En el context actual, si haguéssim de resumir els seus dos camps d'actuació bàsics, diríem que són: en l'àmbit dels centres educatius, tot el que faci referència a potenciar processos d'innovació educativa; en l'àmbit social, les actuacions i propostes que contribueixin a enfortir el Moviment de Renovació Pedagògica.[6] Els Moviments de Renovació Pedagògica, més que ser moviments socials d'una forma autònoma, treballen per contribuir a la seva consolidació. El seu caràcter unitari i plural, la preocupació per fer plantejaments globals sobre les problemàtiques educatives i la seva actuació, que parteix de l'escola i l'alumne com a referència de la seva reflexió i de la seva pràctica, són algunes de les característiques que els permeten contribuir amb més claredat a la construcció d'aquest moviment socioeducatiu per la qualitat de l'ensenyament. Creiem que aquest moviment ha de ser majoritari si volem que esdevingui un punt de referència en el treball per la qualitat educativa.

Finalment remarquem que ni la renovació pedagògica ni el Moviment de Renovació Peda-

(5) MRP. *Conclusions del 2n Congrés*. Gandia, 1989. FMRPC. *Conclusions de les IV Jornades de MRP de Catalunya*. Salou, 1989. MRP. «Los movimientos de renovación Pedagógica, qué son, qué hacen, cómo actuan, cómo se organizan». A *Documentos MRP*, 2, Apevex, 1991.

(6) En el text hem distingit els Moviments de Renovació Pedagògica, com a associacions de professionals de l'ensenyament, i el Moviment de Renovació Pedagògica, com a moviment de confluència d'entitats i associacions que representen el conjunt d'estaments de la comunitat educativa i que es plantegen la qualitat de l'educació.

gògica poden ser ni han de ser una qüestió de minories, qüestió que té conseqüències molt clares en la definició de les seves estratègies i de les seves actuacions concretes.

El Projecte 100 mesures per millorar l'ensenyament i el Primer Congrés de la Renovació Pedagògica

A Catalunya, totes aquestes idees les hem desenvolupat a partir del que vam anomenar Projec-te 100 mesures per millorar l'ensenyament i, en concret des de 1993, amb la proposta de convocatòria i organització del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica.(7) Quan es publiqui aquest article, estarem en la recta final de la realització d'aquest congrés. Algunes de les hipòtesis inicials s'hauran acomplert i en d'altres, de ben segur, caldrà continuar treballant-hi de forma continuada.

Som conscients que la realització del Primer Congrés ha estat un mitjà de posar en marxa, amb una multiplicitat de direccions, iniciatives a mig i llarg termini: vincular estaments diferents, associacions diverses, pluralitat de punts de vista; establir marcs de confluència del pensament teòric i de l'experiència pràctica; consolidar lligams entre el món sindical i el pedagògic; avançar en noves línies de reflexió; ajudar a la consolidació de xarxes de relació i cooperació entre les escoles; elevar el nivell de preocupació i reflexió social sobre els problemes educatius.

El congrés té tres grans línies de treball: reflexió, acció i organització. En dos anys no creiem que hi hagi ni temps, ni recursos, ni possibilitats per avançar en el terreny de la reflexió. Segurament, en el de l'acció se sistematitzaran propostes i experiències, potser poc conegudes fins ara i que poden ajudar a estendre línies de treball per al futur. És en el terreny de l'organitzacióon potser es faran passos més importants, malgrat que sigui difícil i complex construir un moviment socioeducatiu per la qualitat de l'ensenyament.

Ampliar el camp de la renovació pedagògica és una tasca difícil i lenta. No és estrany que

(7) Es poden consultar les idees que configuren aquest Projecte en els articles següents: Domènech Francesch, Joan; Viñas Cirera, Jesús: «Cien medidas para mejorar la escuela pública». *Cuadernos de Pedagogía*. 1992, núm. 199.
Domènech Francesch, Joan: «De la crítica a la transformación». *Cuadernos de Pedagogía*. 1992, núm. 205.
FMRPC: «Moviments de Renovació Pedagògica: una mirada cap al futur». *Temes de Renovació Pedagògica*. Gener 1993, núm. 9.
FMRPC: «Del Projecte 100 mesures al Primer Congrés de la Renovació Pedagògica». *Perspectiva Escolar*. Juny 1992, núm. 166.

el debat educatiu del congrés no hagi arribat al conjunt de la societat –malgrat els intents que s'han fet– ni tampoc al conjunt de centres del nostre país. Però, malgrat totes les dificultats, hem obert camins de treball, cooperació i diàleg que seran difícils de desfer. Quan s'acabi el congrés, tindrem en el nostre bagatge noves experiències, idees i propostes per fer una educació millor per a tots els infants i joves de Catalunya, conscients que això és un objectiu que no es pot assolir amb un congrés, encara que, com aquest, duri més de dos anys.

Paraules clau

Renovació pedagògica

Moviment de renovació pedagògica

Innovació educativa

Moviment social

Referències bibliogràfiques

DOMÈNECH FRANCESCH, J.; VIÑAS CIRERA, J. (1992): «Cien medidas para mejorar la escuela pública». *Cuadernos de Pedagogía*, 199 (gener).

DOMÈNECH FRANCESCH, J.; VIÑAS CIRERA, J. (1992): «Movimientos de Renovación Pedagógica». *Cuadernos de Pedagogía*, 199 (gener).

DOMÈNECH FRANCESCH, J. (1992): «De la crítica a la transformación». *Cuadernos de Pedagogía*, 205 (juliol-agost).

DOMÈNECH FRANCESCH, J. (1993): «Cent mesures per millorar l'ensenyament». *Guix*, 187 (maig).

FMRPC (1989): *Conclusions de les IV Jornades de MRP de Catalunya*. Salou.

FMRPC (1993): «Moviments de Renovació Pedagògica: una mirada cap al futur». *Temes de Renovació Pedagògica*, 9 (gener).

FMRPC (1992): «Del projecte 100 mesures al Primer Congrés de la Renovació Pedagògica». *Perspectiva Escolar*, 166 (juny).

HERNÁNDEZ I SANCHO (1993): «Somien els innovadors amb realitats galàctiques?». *Temes de Renovació Pedagògica*, 14, 11 [Traduït de *Cuadernos de Pedagogía*, 214].

HUBERMAN (1973): *Cómo se realizan los cambios en educación*. UNESCO-OIE.

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J. (1987): *Diccionari abreujat d'educació*. Barcelona: Graó Editorial.

MRP (1989): *Conclusions del 2n Congrés de MRP*. Gandia.

MRP (1991): «Los movimientos de renovación pedagógica, qué son, qué hacen, cómo actúan, cómo se organizan». *Documentos MRP*, 2. Apevex.

Abstracts

En este artículo se plantea aproximarnos al concepto de renovación pedagógica desde una perspectiva cultural y social, a partir de la experiencia desarrollada por los Movimientos de Renovación Pedagógica en Catalunya, en los últimos años.

Sitúa las diferencias entre renovación pedagógica, Movimiento de Renovación Pedagógica –como movimiento socioeducativo en favor de la calidad educativa– y Movimientos de Renovación Pedagógica –asociaciones de profesionales de la enseñanza. Insiste en la relación entre calidad educativa y renovación pedagógica, y las diferencias con los procesos de reforma que impulsan la innovación educativa. Analiza la problemática de la renovación pedagógica en el propio centro educativo, señalando algunas de las actuaciones que la pueden favorecer.

Finalmente plantea la especificidad del trabajo de los MRP en relación a la construcción de este movimiento socioeducativo, así como sus planteamientos generales. Todo ello tomando como referencias el Proyecto «100 medidas para mejorar la enseñanza» y la organización del Primer Congreso de la Renovación Pedagógica (1993-1996) en Cataluña.

Cet article se propose d'aborder le concept de rénovation pédagogique sous un angle culturel et social, à partir de l'expérience lancée ces dernières années en Catalogne par les mouvements pour la rénovation pédagogique (MRP).

Il fait le point sur les différences entre la rénovation pédagogique, le Mouvement pour la rénovation pédagogique – en tant que mouvement socio-éducatif en faveur de la qualité de l'éducation – et les mouvements pour la rénovation pédagogique – associations de professionnels de l'enseignement. Il insiste sur le lien existant entre la qualité de l'éducation et la rénovation pédagogique et sur les différences avec les processus de réforme qui encouragent l'innovation dans l'enseignement. Il analyse la problématique de la rénovation pédagogique au sein de l'établissement scolaire, en mettant l'accent sur un certain nombre d'actions susceptibles de la favoriser.

Enfin, il expose la spécificité de l'action des MRP en liaison avec la construction de ce mouvement socio-éducatif ainsi que ses grandes lignes. Le tout en prenant comme référence le projet « 100 mesures pour améliorer l'enseignement » et l'organisation du Premier congrès pour la rénovation pédagogique (1993-1996) en Catalogne.

This article aims to provide an approach to the concept of educational renewal from a cultural and social perspective, starting from the experiment carried out by the Movements for Educational Renewal (MER) in Catalonia in recent years.

It defines the differences between educational renewal, the Movement for Educational Renewal —as a socio-educational movement which encourages quality in education— and the Movements for Educational Renewal – professional teaching associations. It stresses the relationship between quality in education and educational renewal, and the differences from the processes of reform which promote innovation in education. It analyses the problems of educational renewal at the educational centres themselves, and points out some of the measures which may lead to it.

Lastly, it explains the specific nature of the work of the MERs in relation to the construction of that socio-educational movement, and its general approaches. The reference points used throughout are the Project «100 measures to improve education» and the organisation of the First Congress for Educational Renewal (1993-1996) in Catalonia.

Renovació pedagògica i territori

Antoni Tort i Bardolet*

Introducció

El concepte de renovació pedagògica porta incorporada una dosi molt alta de connotacions, ja que sol associar-se a un conjunt imprecís de fets, personatges i experiències pedagògiques que han fet avançar l'educació globalment. En el nostre país, *renovació pedagògica* s'ha convertit pràcticament en un nom propi, un sinònim casolà de *nova educació* i que ha estat incorporat i assumit per moviments de mestres, per documents institucionals i per historiadors de l'educa-ció. En qualsevol cas, i sense voler aprofundir en aquesta qüestió, sí que voldria precisar que en el present text utilitzo el terme de *renovació* sense vincularlo directament a cap tradició específica i sí, en canvi, amb un sentit ampli de transformació global del sistema educatiu, posant més èmfasi en els components polítics, socials i educatius del concepte de *renovació* que no pas en els estrictament tècnico-pedagògics.

En canvi, pel que fa al territori, ens trobem davant d'un concepte amb poca solera en el nostre àmbit educatiu. Malauradament, tot i l'evidència del fet que els centres educatius estan ubicats en un municipi, comarca, regió, la relació entre els centres educatius i el territori on es troben no és fluïda ni està prou consolidada. Per una banda, cal tenir en compte que les institucions escolars van ser concebudes com a entitats aïllades del seu entorn, com a centres que s'autodefinien per ells mateixos a partir d'una lògica institucional pròpia. Per l'altra, la inevitable reconversió del centre educatiu cap a una institució vinculada al seu entorn no ha estat un procés fàcil ni progressiu i menys al nostre país, on la democratització tardana del sistema escolar ha retardat la implantació de polítiques de planificació i de descentralització dels serveis educatius i ha impedit la consolidació d'una consciència i d'una perspectiva social de l'escola.

I, òbviament, cal tenir en compte que des d'un punt de vista infrastructural, la xarxa escolar, si més no la xarxa escolar pública, no ha comptat, durant dècades,

---

*Antoni Tort i Bardolet és professor de Pedagogia i, en l'actualitat, director de l'Escola Universitària de Mestres Balmes (Estudis Universitaris de Vic), adscrita a la Universitat de Barcelona. Els seus àmbits de recerca són la formació del professorat i la sociologia de l'educació. És coautor de *Els grans autors i l'escola*, Vic: EUMO, 1987, i de *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*, Madrid: CIDE-MEC, 1994.

Adreça professional: Escola Universitària de Mestres Balmes (EUV). Miramarges, 4. 08500 Vic

amb les condicions mínimes per desenvolupar la seva tasca amb garanties, ni tampoc ha comptat amb el marc polític i institucional per vincular-se més estretament a les estructures locals i comarcals. A més, el pes específic de grans col·legis i internats, amb una càrrega important de tradició i de presència històriques, ha accentuat encara més una perspectiva més institucional que territorial en l'anàlisi de les estructures escolars. Tot i que hi ha variacions segons les comarques, el cert és que la realitat educativa s'ha interpretat durant molt de temps des del punt de vista de certs col·legis en detriment d'una concepció més integradora de l'ensenyament en el seu territori.

És evident, però, que qualsevol perspectiva de millora global dels centres educatius implica la necessitat d'aprofundir en la relació amb el territori, un territori que es defineix com la cèl·lula cultural bàsica que s'estableix en funció dels intercanvis personals, familiars i socials. No es tracta d'un concepte geogràfic *tout court*, ni d'un concepte purament administratiu, sinó d'un concepte que delimita l'àmbit on es produeix i s'intercanvia cultura. Segons aquests intercanvis, doncs, el territori tant pot ser un barri com una ciutat, un poble gran o una comarca. D'acord amb això, podem considerar cada territori com un sistema formatiu integrat, o un sistema cultural complex (Callari Galli, 1973; Colom-Sureda, 1989).

L'apel·lació a un sistema formatiu implica la configuració d'unes estructures educatives que van més enllà de la institució escolar. En aquest sentit, tant des de la teoria i la sociologia de l'educació com des de la pròpia política i planificació educatives s'ha de fer un esforç, que encara és incipient i insuficient, per resituar la llar d'infants, l'escola i l'institut en aquest sistema cultural complex. El creixement espectacular del sistema educatiu no formal i les noves necessitats formatives d'una societat urbanitzada i informacional obliguen el sistema educatiu formal a encarar el repte de la coordinació estable amb les altres instàncies del sistema formatiu global en el marc concret d'un territori. Els conceptes de *ciutat educativa*, de *formació* entesa com un *continuum* que dura tota la vida, algunes de les intuïcions dels teòrics de la desescolarització, etc., troben la seva raó de ser en la situació actual i porten administradors i experts educatius a obrir noves propostes com les ciutats educadores o idees similars.

Ara bé, per tal que les institucions educatives formals (escola, institut, escola-bressol) puguin vincular-se plenament a un sistema formatiu en un territori, al costat d'altres agents i institucions educatives, necessiten, d'entrada, existir amb una certa estabilitat i solidesa. Això pot semblar una obvietat però no ho és tant si repassem la nostra història recent des del punt de vista de la configuració del mapa

escolar. Una breu síntesi ens portaria a fer les consideracions següents.

Un mapa escolar més estable?

Quan es va promulgar la LGE, l'ensenyament públic es caracteritzava per un «minifundisme» escolar que podia suposar que, en algunes comarques, el 85% dels centres fossin escoles unitàries. Aquesta presència de la petita escola unitària dibuixava una xarxa escolar amb una base territorial intermèdia entre el municipi i la parròquia, la qual cosa constituïa una situació característica de zona eminentment rural, quan moltes d'aquestes àrees ja s'havien desenvolupat industrialment. L'ensenyament públic es trobava en retard quant a l'adaptació a la realitat econòmica i social del país en el seu conjunt. L'aplicació de la LGE va tenir efectes importants en el mapa escolar a Catalunya, perquè desencadenà: a) processos de concentració «intramunicipal» per la unificació de les antigues escoles unitàries al si d'un mateix municipi, i b) processos de concentració dels centres públics de diversos municipis en un col·legi al municipi central d'una àrea o subcomarca. És un procés de concentració escolar prou conegut que va afectar totes les comarques -no amb la mateixa intensitat- i que globalment suposà el tancament del 28,8% de les escoles públiques a Catalunya (Subirats, 1983).

Aquest procés de concentracions escolars públiques s'afegia a un altre procés concentrador en l'ensenyament privat, amb l'assentament en les poblacions més importants de cada comarca de col·legis religiosos de gran capacitat i influència. En el sector privat, s'accelerava l'extinció d'escoles parroquials que en alguns territoris exercien la funció d'«unitària de l'església», rèplica rural per tal que l'ensenyament religiós arribés als més petits nuclis rurals. Pel que fa a les acadèmies i escoles particulars, aquestes es van anar mantenint i concentrant definitivament a les grans ciutats i conglomeracions urbanes. Es produïa, doncs, un procés d'ordenació de la xarxa escolar, per bé que es tractava d'un procés vertical sense una perspectiva integradora de l'escola en el territori -som a les acaballes del franquisme-, sense estudis sectorials i comarcals, i fonamentat en una planificació economicista i tecnocràtica (Subirats, 1983).

La dècada dels 80, amb la descentralització i democratització de l'administració educativa, suposa una lleugera represa econòmica i l'impuls a les construccions escolars, ja sigui per acomplir previsions retardades de la LGE ja sigui per canvis de planificació de les noves administracions, per exemple amb l'aturada d'alguns processos concentradors i la reobertura d'es-

coles petites. Durant els 80 es poden constatar, segons Mestres (1987), tres fenòmens clars en l'escolarització:

- Un increment del total d'alumnes escolaritzats en el sistema reglat.

- Un augment del percentatge d'alumnes matriculats en les escoles públiques.

- Una disminució del nombre d'alumnes per unitat.

És a dir, pel que fa a l'ensenyament primari, globalment considerat, no és fins a mitjan anys vuitanta que comptem amb centres consolidats, amb capacitat d'atreure població (per exemple, famílies que fins aleshores havien dirigit els fills cap als grans col·legis de les capitals comarcals). La dècada dels 90 enceta un nou procés amb la nova reestructuració del mapa escolar com a resultat de la LOGSE. Es pot apuntar que la retallada als dotze anys de l'educació primària pot fer més difícil la supervivència d'algunes escoles rurals, que ja ho tenen magre davant l'imparable procés d'urbanització de la nostra societat. En relació a la nova secundària, el procés és molt incipient per poder detectar una interrelació més profunda amb els municipis i les regions del que havia estat fins ara, més aviat escassa.

Des d'aquesta perspectiva, caldrà també analitzar si les demandes d'alcaldes i ajuntaments per poder comptar amb l'etapa educativa 12-16 al propi municipi (en municipis mitjans en què això no és clar) suposa una preocupació seriosa pel fet educatiu, que no busca només la rendibilitat política a curt termini, o si, efectivament, és una actuació política que s'acaba amb la reivindicació d'infrastructura. Així mateix, una alta qualitat en els serveis de transport i de menjador, en el cas de la mobilitat d'estudiants de la nova secundària, faria molt més per una concepció territorial dels serveis que molta de la retòrica comarcalista i municipalista que a voltes se sent. Però hom tem que aquests serveis auxiliars continuïn caracteritzats per la seva variabilitat, depenent de serrells pressupostaris.

Noves aportacions per a un enfocament territorial

És evident que la renovació del parc escolar no significa la renovació pedagògica, i que la millora de la qualitat de l'escola no significa la millora de la qualitat d'ensenyament (Carabaña, 1991), però sí que calia fer notar que el mapa escolar ha canviat substancialment. En la interrelació del sistema educatiu amb el territori, la consolidació dels centres escolars és un factor important, com també ho és l'existència d'estructures que potencien un enfocament territorial. Vegem-ne alguns exemples:

I. Plans de formació territorials:

La necessitat de comptar amb una formació permanent en el propi territori i de coordinar les iniciatives que en aquest àmbit es duien a terme des de diferents sectors i col·lectius, va propiciar la creació de plans de formació territorials, alguns d'ells d'un considerable abast. El desplaçament d'un concepte de formació exclusivament individualitzat a una formació compartida i col·lectiva en el marc dels centres i del territori és un avenç, per tímid que sigui.

En el moment present, l'existència de plans de formació a tots els territoris és un element positiu per a la seva generalització, però la contrapartida és la seva supeditació excessiva als condicionaments normatius (horaris de formació, substitucions), econòmics (pressupostos anuals per a formació) i jeràrquics (direcció dels plans) de l'Administració.

II. Les zones rurals:

L'establiment de les zones rurals que agrupen diverses escoles rurals en un sol claustre ha estat una vella aspiració dels col·lectius de docents d'aquelles escoles durant molts anys i es tracta d'una estratègia territorial similar a la d'altres països. Des de fa molt poc temps, és a dir, amb molt de retard, ha pres carta legal al nostre país. A banda del funcionament concret de cada zona, que depèn de variables específiques del context en què es troba, és una intervenció important pel que fa a la consideració territorial de la xarxa escolar.

III. Serveis educatius de territori:

En un sistema d'ensenyament de tradició verticalitzada i centralitzadora com el nostre, la presència de serveis de l'Administració en el territori va suposar en el seu moment un canvi significatiu per augmentar la consciència, almenys en el sector públic, que una escola singular forma part d'un conjunt que és l'ensenyament d'una comarca. Aquests serveis, rebuts amb un cert escepticisme en molts casos i partint d'una situació inicial de manca de recursos personals i materials i d'una manca de definició de funcions, s'han convertit ràpidament en un factor de dinamització.

IV. Moviments de renovació pedagògica:

L'actuació de col·lectius de mestres realitzant activitats de formació i promovent espais de trobada i de relació en un territori, mitjançant escoles d'estiu comarcals, ha obert noves perspectives en un col·lectiu poc acostumat a compartir una cultura professional comuna. Tanmateix, en aquest aspecte no es pot generalitzar. Al costat de comarques amb un alt nivell d'activisme, en podem trobar d'altres amb una desmobilització o una manca d'activitat associativa quasi absolutes.

V. Tecnologies educatives:

En aquest terreny no podem parlar malauradament de realitats consolidades, però sí ho esmentem és perquè les tecnologies de la informació poden ajudar a una millor política educativa territorial. La construcció de xarxes d'informació sobre ensenyament de caràcter local i regional i una millor integració de la ciència i la tecnologia en els plans de desenvolupament de les zones menys afavorides podrien compensar els desequilibris territorials. Si és cert que la societat s'encamina cap a una situació en què serà molt important per a un individu o un col·lectiu la seva presència en determinades xarxes o fluxos informatius i menys important la seva ubicació física o institucional (Castells, 1994), aquest aspecte hauria de convertir-se en una prioritat.

Política educativa territorial i escola

Al si d'aquesta panoràmica ara esbossada, cal afegir-hi la creació de més cultura pedagògica per part dels docents. Alguns només hi veuran un creixement vegetatiu inevitable, d'altres hi percebran una millora real duta a terme fonamentalment pels mestres. Tanmateix, podem comptar amb un ampli recull de noves experiències d'innovacions, de recerques fetes des de les escoles. Recentment s'ha presentat un mapa d'innovacions (De la Torre, 1994); recentment, també, s'ha recollit un ampli paquet d'experiències (Congrés de Renovació Pedagògica, 1994); hom pot analitzar les activitats escolars vinculades als plans de formació territorials, a les escoles d'estiu des de fa uns quants anys, etc. És evident que tot aquest ventall d'experiències, –independentment de la seva avaluació, de la seva permanència i infuència en el temps– empenyen el sistema educatiu en el seu conjunt cap a una renovació contínuada que no té una delimitació territorial concreta.

Des del punt de vista territorial, precisament, hi ha, en canvi, alguns fenòmens que poden obstaculitzar una millora que completi i doni sentit a les experimentacions i a les noves experiències dutes a terme a l'escola. Són aspectes relacionats amb l'estructura organitzativa i de gestió dels centres. Efectivament, algunes de les aspiracions del col·lectiu docent, com eren, d'una banda, la democratització i el relleu directiu en els claustres de professors i, de l'altra, la progressiva estabilització de les plantilles, es produïren en un primer moment i serviren per estimular el conjunt de les actuacions dels centres educatius. Avui, però, es constata una crisi profunda del model de gestió escolar i es comprova també que una plantilla estable no converteix automàticament una escola en un

centre amb personalitat i fortalesa. I sense aquestes característiques, l'autoritat del centre escolar en el conjunt del territori no existeix.

Sense poder detallar-ho en profunditat, és evident que alguns dels fenòmens ara citats són un símptoma inequívoc de la progressiva corporativització del sistema escolar, que és un dels principals obstacles per a una profunda vinculació entre escola i territori. La falta d'unió entre participació, transformacions de l'escola i la societat suposa un immobilisme de la política escolar que porta molts col·lectius de mestres a retraduir a un llenguatge propi, a unes normes de funcionament tancades en si mateixes, el conjunt d'actuacions que inicialment havien de tendir a millorar la participació i la democràcia als centres educatius (Franchi, 1988).

És clar que aquest fet no es produeix només «pel cantó» dels mestres. El paper dels poders públics locals i comarcals en matèria educativa respon també a una mera gestió de prestacions, quan el concepte de servei públic vol dir sobretot dinamització, participació, construcció de cultura col·lectiva.

Hom pot adduir, i és cert, que el nostre ordenament jurídic no dóna prou competències a municipis i comarques, però no és menys cert que els òrgans de participació funcionen a mig gas (consells escolars a diferents escales, consells comarcals...), en part per la seva incapacitat real, efectiva, per resoldre problemes, però en part també per aquesta baixa tensió participativa que tampoc no és estimulada des de les autoritats territorials. D'altra banda -tot i les excepcions-, les administracions locals sovint veuen l'escola com un servei del qual, en els aspectes bàsics, ja s'ocupa l'Administració general, i pensen que els mestres són funcionaris que cobren un sou. Moltes de les demandes de l'escola són llegides només amb aquesta clau de lectura. Hom oblida que els destinataris d'una demanda determinada són els petits ciutadans que ocupen les aules. No està prou arrelada la concepció de l'escola com a focus cultural del poble i s'intervé simplement assegurant els mínims de funcionament. La corporativització és, doncs, generalitzada.

En aquestes circumstàncies es fa difícil establir una coordinació estable entre les diferents instàncies educatives en un mateix territori mitjançant un diàleg franc entre els organismes polítics locals i comarcals i els centres educatius.

És obvi que, com ha escrit Alfieri, «l'enllaç entre les dues ànimes del procés educatiu -escola i territori- no s'ha de buscar, en una fatigosíssima i il·lusòria coordinació puntual, activitat per activitat, recerca per recerca, sinó més aviat en una cooperació «política» entre les parts implicades, en la perspectiva d'un sistema educatiu que se sàpiga comportar, no d'una manera totali-

497

BEST COPY AVAILABLE

tària però tampoc gaire esbojarrada, al llarg de totes les activitats del nen». I som lluny d'aquesta cooperació política, tot i les excepcions existents; algunes de les recents propostes ministerials incloses en el document de les «77 *medidas*» no fan altra cosa que evidenciar aquests dèficits.

Territori i comunitat

Els elements esmentats en els apartats anteriors ens porten a remarcar el fet que una renovació pedagògica que impliqui el territori no pot existir sense un sentit comunitari de l'educació. I aquest és el gran interrogant de fons, cal preguntar-se si encara és possible. La manca de tradició democràtica en el sentit més real de gestió participativa dels àmbits més propers a l'individu, com són el barri, el lloc de treball, el centre educatiu, ha suposat un llast històric important. D'altra banda, l'arrencada d'una dinàmica participativa que la LODE volia consolidar ha empalmat en el temps amb una època i amb unes característiques socioculturals de la civilització actual que fan certament difícil un associacionisme no vinculat directament a l'oci i un associacionisme de participació democràtica. És plausible, doncs, apel·lar a la comunitat com a fonament d'una renovació pedagògica entesa com a millora global de la cultura dels ciutadans d'un territori? Difícil o no, probablement sigui l'única opció possible i algunes experiències en d'altres països ho abonarien, no tant entenent la comunitat en un sentit tradicional (Gurrutxaga, 1993), sota la nostàlgia d'una comunitat coherent i composta únicament per ciutadans il·lustrats, sinó a partir d'una comunitat diferent, constituïda a partir de les contradiccions actuals. En aquest sentit, l'articulació entre escola i territori és essencial perquè la perspectiva comunitària pugui existir, si més no a petita escala, no per afegir més demandes a la institució escolar, sinó «per reconsiderar quines són les virtualitats que conté com a lloc propici de trobada i de treball conjunt de nens i adults». Al mateix temps, el desplaçament de l'escola cap a una concepció més territorialitzada no suposa un menyspreament del seu paper educatiu. Al contrari, l'escola pot ajudar a vertebrar aquesta comunitat pel fet de trobar-se, encara avui, en un lloc estratègic de la vida quotidiana dels infants i de les seves famílies. Que jugui aquest paper vertebrador depèn, en bona part, de la voluntat de tots els agents socials implicats en aquest procés.

Paraules clau

Renovació pedagògica

Política educativa

Comunitat educativa

Mapa escolar

Formació del professorat

Referències bibliogràfiques

ALFIERI, F.: «El paper de les institucions locals en el sistema formatiu integrat». A: *La Ciutat Educadora/The Educating City*. I Congrés de Ciutats Educadores. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990.

CALLARI GALLI, M. «Cultura e territorio». A: Bertolini, Farne (1978). *Territorio e intervento culturale*. Bologna: Cappelli editore.

CARABAÑA, J.: «El gasto público en enseñanza y sus justificaciones». A: (1991) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Universidad Complutense de Madrid.

CASTELLS, M.: «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional». A: (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

COLOM, A.J.; SUREDA J.: *Pedagogía ambiental*. Barcelona: CEAC, 1989.

Experiències educatives. Barcelona: 1r Congrés de la Renovació Pedagògica, 1994.

FRANCH, J.: *Cultura i entorn*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Servei de Cultura, s.d. [Doc. multicopiat].

FRANCHI, G. (1988): *La instrucción como sistema*. Barcelona: Laertes.

GURRUTXAGA, A.: «El sentido moderno de la comunidad». A: *REIS*, Madrid: CIS, octubre-desembre 1993, núm. 64.

MESTRES, J.: «Evolució de l'escolarització a Catalunya». A: *GUIX*. Barcelona: juliol-agost 1987, pàg. 117-118.

SUBIRATS, M. (1983): *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Ed. 62/Rosa Sensat. (Col. Rosa Sensat, núm. 23).

DE LA TORRE, S. (1994): *Mapa de les innovacions educatives a Catalunya*. Jornades d'Innovació Educativa a Catalunya. Barcelona, setembre.

TORT, A. (1993): *Informe d'ensenyament. Pla Estratègic Osona XXI*. Consell Comarcal d'Osona. [Document multicopiat].

Abstracts

La profundización en la renovación pedagógica de nuestro sistema educativo requiere fortalecer un enfoque territorial de la educación escolar que, por diferentes razones de índole política, social y cultural, dista mucho de estar consolidado tanto en los análisis pedagógicos como en la práctica educativa. La mejora de infraestructuras, la presencia de nuevos entes educativos territoriales y el perfeccionamiento de la cultura profesional redundarán, sin duda, en una mayor vinculación entre el centro educativo y su área de influencia siempre y cuando esta vinculación se fundamente, a su vez, en una perspectiva comunitaria de la educación.

Approfondir la rénovation pédagogique de notre système éducatif exige de renforcer l'approche territoriale de l'éducation scolaire qui, pour différentes raisons d'ordre politique, social et culturel, est loin de s'être imposée, tant au niveau des analyses pédagogiques que dans la pratique éducative. L'amélioration des infrastructures, la présence de nouveaux organismes éducatifs territoriaux et le perfectionnement de la culture professionnelle se traduiront, sans aucun doute, par un lien plus étroit entre l'établissement scolaire et sa zone d'influence, sous réserve que ce lien soit fondé, à son tour, sur une perspective communautaire de l'éducation.

In order to further the renewal of our educational system, school education must be given a stronger territorial emphasis since, for different political, social and cultural reasons, it is far from being consolidated either in educational analysis or educational practice. Improvements in the infrastructures, the presence of new territorial educational bodies, and the polishing of professional culture will undoubtedly redound to the benefit of a stronger link between the educational centre and its sphere of influence, provided that the link is based, in turn, on a community view of education.

Les revistes i la renovació pedagògica

Jaume Carbonell Sebarroja*

La contribució de la premsa especialitzada a la renovació pedagògica catalana ha estat important en les dues èpoques històriques més emblemàtiques: el primer terç de segle, quan es constitueix i es difon l'escola Nova i Activa, amb revistes com *Quaderns d'Estudi*, *El butlletí dels Mestres*, *El Magisteri Català* i *Revista de Psicologia i Pedagogia*; i la represa pedagògica els anys setanta, amb les capçaleres de *Perspectiva Escolar*, *Cuader-nos de Pedagogía* i *Guix*.

Reflexió, intercanvi i divulgació

Vet aquí les tres paraules màgiques a les quals qualsevol de les esmentades revistes pedagògiques, o d'altres que han anat sortint posteriorment, tracten de donar-los forma i color, de vegades prioritzant-ne una i d'altres cercant un cert equilibri. La primera funció, tanmateix, és de reflexió sobre les finalitats educatives o sobre la pròpia pràctica escolar, d'agitació i confrontació de velles i noves idees, de debat sobre la construcció i l'organització del coneixement o sobre estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge. La segona és d'intercanvi de propostes, de punts de vista metodològics i d'experiències. En aquest sentit, les revistes són espais que van emmagatzemant històries i realitats d'escoles, fragments de biografies de mestres, seqüències del que s'ensenya a l'aula, relats provisionals i fotografies una mica borroses del món de l'educació. Perquè el relat, en el seu viatge des de l'aula al paper imprès, perd bona part de la seva autenticitat. I la tercera, la tasca divulgativa, és perceptible en els esforços que es fan, no sempre reeixits, per donar compte de les darreres novetats quant a editorials, materials i recursos, congressos i cursets, l'orientació professional, laboral i jurídica, i tot el que té a veure amb l'actualitat educativa.

El discurs pedagògic sovint va acompanyat del discurs ideològic i polític. I quan no ho fa arriba el naufragi. Perquè, en aquestes alçades, és prou sabut que la renovació pedagògica –i no la simple modernització– s'inscriu dins d'uns postu-

* Jaume Carbonell és director adjunt de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, i professor de Sociologia a l'Escola de Mestres de Vic. Ha publicat *L'escola normal de la Generalitat*, *La reforma educativa* i *L'escola: entre la utopia i la realitat*.
Adreça professional: Cuadernos de Pedagogía, c/ Perez Galdós, 36, 08012 Barcelona. Tel. 415 67 71. Fax 416 00 89.

lats filosòfics, d'uns referents pedagògics i en un context sòcio-històric específic. Fer taula rasa d'aquestes premisses és adobar una pedagogia buida i asèptica. Però és igualment cert que es basteixen discursos pedagògics que descansen solament en la fragilitat del canvi de termes i paraules, en la fal·làcia de la neutralitat o en l'abús de la pedagogia falsament integradora on, d'una forma poc crítica i rigorosa, s'hi barregen idees i propostes, vinguin d'on vinguin. I val a dir que les revistes sovint són poc escrupuloses a l'hora d'evitar o qüestionar aquestes tendències.

Quines són les aportacions pedagògiques que han estat més recollides per les revistes? La resposta no és gens senzilla i ens limitarem a donar algunes pistes. Cal dir d'entrada que, en termes generals, el pensament i la pràctica renovadores han estat més guiades per la intuïció que no pas per l'assimilació científica i la sistematització de teories i metodologies. I que aquestes han anat evolucionant en el decurs del temps, atenent a les noves circumstàncies i també a les modes, les quals arriben i se'n van sense que moltes vegades en sapiguem gaire el motiu. Així, a tall d'exemple, en la dècada dels setanta les planes de les revistes eren plenes de referències a la innovació pedagògica italiana, amb aportacions sobre la recerca del medi o la ciutat educadora. Aquestes, però, es van diluint en els darrers temps i són substituïdes per les teories anglo-saxones del curriculum o de la recerca-acció. Entremig, Piaget hi va ocupar un lloc estel·lar, mentre avui els amants del constructivisme -que són molts- s'estimen més Vigotski. El motiu de les preferències pedagògiques i psicològiques en cada moment, però, seria objecte d'una tesi doctoral apassionant.

En qualsevol cas, és evident que a Catalunya, ni els grups de renovació pedagògica ni les revistes s'han casat mai gaire, o si més no de manera exclusiva, amb un corrent pedagògic concret. No cal dir que s'ha parlat molt de Piaget, de Freinet, de Montessori o de Decroly, per esmentar uns clàssics de la pedagogia, però també ho és que n'han desfilat molts més i que el més freqüent ha estat l'adaptació, la barreja i la reconstrucció dels diversos corrents innovadors. En aquest sentit, cal parlar de pluralisme pedagògic, una característica també rellevant en el primer terç de segle, quan Catalunya era a l'avantguarda de l'educació.

Vells i nous coneixements

Els índexs que anualment publiquen les revistes recullen un bon nombre d'aportacions relacionades amb els continguts de les àrees tradicionalment prioritàries dins l'ensenyament bàsic: matemàtiques, llengua, ciències

socials i ciències naturals. Al llarg d'aquestes dues últimes dè-ca-des es pot veure la revisió d'aquests continguts -de la LGE fins a la LOGSE, passant pels Programes Renovats- i les formes en què són introduïts a les aules. En aquest sentit, són un bon termòmetre per conèixer les estratègies didàctiques i metodològiques, així com els recursos més emprats en l'ensenyament de cadascuna d'aquestes àrees.

Ara bé, des dels seus inicis, aquestes publicacions no han donat per bo el pronòstic oficial -reconegut de forma explícita o implícita- de l'existència de matèries ventafocs o complementàries i, conseqüentment, s'ha donat força rellevància a l'educació musical, plàstica, corporal i al món de les expressions en el seu conjunt. I el mateix s'ha fet respecte d'altres disciplines del currículum. Això s'explica, en part, per la receptivitat de què en la renovació pedagògica han gaudit els plantejaments de l'educació integral, on els aspectes cognoscitius, motrius, sensorials i emotius reben un tractament igualitari i interrelacionat. Aquesta ha estat, precisament, una de les grans apostes de la innovació educativa: la interrelació i la integració de coneixements mitjançant les diverses propostes de globalització: centres d'interès, projectes... I aquesta ha constituït, també, una de les contribucions més emblemàtiques de la renovació i de les revistes els darrers temps.

En aquest sentit, aquestes han actuat de punta de llança o anticipació en la difusió de nous continguts i maneres d'ensenyar i aprendre. L'exemple de la globalització és prou eloqüent. Però n'hi ha molts d'altres. Un de força recent té a veure amb l'oficialització dels temes transversals en el nou currículum de la LOGSE. Que potser no fa anys que s'escriuen articles sobre l'educació ambiental, la coeducació, la salut a l'escola o l'educació per la pau; i que, alhora, aquestes temàtiques s'intenten inscriure en un marc de coneixement més entrelligat i global?

Dins i fora l'escola

El grau d'innovació pedagògica és força desigual en els diversos nivells educatius.

El terreny per a l'experimentació sempre ha estat més propici en els trams inferiors -parvulari i primers anys de la primària- on la pressió acadèmica i social per l'assoliment del «nivell» és més feble i, per tant, el mestre i la mestra es mouen amb més llibertat.

D'altra banda, l'opció vocació pel magisteri i llicenciats, amb una vocació i preparació menys evidents- repercuteix també en l'impuls de la renovació, més enllà de l'adequat domini i selecció dels coneixement.

503

De tota manera, avui aquest panorama no és tan dicotòmic com abans, en part gràcies a la reestructuració del currículum i als esforços perquè el professorat de l'ensenyament secundari cavalqui en el mateix carro de la renovació. Una ullada històrica comparativa de les revistes mostra, nítidament, l'increment d'aquesta participació.

Hi ha, però, un parell més de factors que ens poden ajudar a entendre el nou mapa de la renovació. D'una banda, aquesta s'ha estès a altres trams i àmbits educatius: educació d'adults, intervenció en els medis penitenciari i hospitalari, educació social en medis tancats i oberts i, sobretot, en el món de les activitats extraescolars i del lleure, on les propostes, ofertes i serveis proliferen com bolets. Les revistes s'han fet ressò d'aquestes noves intervencions educatives més especialitzades i, encara que d'una manera tímida, també n'han anat discriminant la qualitat i la creativitat pedagògica.

D'altra banda, cal fer esment de la quantitat d'iniciatives innovadores que han anat sorgint al territori per donar suport a l'acció escolar. Ens estem referint a l'allau de visites i d'itineraris de coneixement del medi urbà, a les ofertes en el terreny de les diverses arts o als equipaments per familiaritzar-se amb el medi natural. Aquestes iniciatives, procedents tant de les administracions locals com de la societat civil, també han anat omplint un cert gruix de papers.

Els grans moments de la renovació pedagògica

Les revistes tenen un parell de reptes ineludibles: saber llegir les demandes instrumentals -de reflexió, acció i informació- que fan els lectors i saber captar els nous aires renovadors que a curt o a mitjà termini aniran entrant a l'escola. La primera qüestió és força complexa, ja que no existeix el lector estàndard sinó multitud de clients reals o potencials amb interessos, biografies i nivells d'exigència ben diferents. Pel que fa al segon aspecte, les revistes han de tenir antenes prou àgils i potents per ensumar tot allò més novedós i interessant que es fa a l'estranger o a l'escola de la cantonada. I, sovint, el millor descobriment és el redescobriment d'una idea o d'una personalitat educativa gairebé centenària. En aquesta tessitura, les revistes han trobat un bon referent en l'acció dels moviments de renovació pedagògica i altres col·lectius innovadors.

Si haguéssim de fer una certa periodització d'aquests darrers vint anys, podríem assenyalar, esquemàticament, tres grans etapes. La primera correspon a la construcció de les alternatives democràtiques dins l'ensenyament, en temps encara difícils on la renovació pedagògica es feia en condicions precàries però amb força entusiasme i era patrimoni exclusiu dels mestres i de la co-

munitat educativa. La segona coincideix amb el període de restauració democràtica dins el marc de l'Estat de les Autonomies, on l'Administració, a través de la Reforma Educativa, assumeix una part dels postulats renovadors. És una fase plena de contradiccions on es posen en evidència tant els límits de la renovació pedagògica oficial com les febleses del discurs dels col·lectius de renovació pedagògica.

Ara, finalment, en l'equador de la Reforma, arribem al punt en què caldrà omplir de contingut, en la teoria i en la pràctica, el discurs de la Reforma. I això suposa, des de la perspectiva de la renovació pedagògica, anar reformant dia rera dia la Reforma, consolidar l'autonomia i la democràcia dins l'escola i capacitar el professorat perquè faci de la reflexió sobre la pràctica un dels eixos de transformació de l'escola. L'educació necessita ciutadans més polivalents, creatius i sensibles als canvis del món actual. I el primer qui ha d'adquirir aquest nou estatut de ciutadania és el mestre. Per això el repte és avui encara més difícil però també més apassionant.

Paraules clau

Renovació pedagògica

Revista

Innovació pedagògica

Difusió d'informació

Qualitat de l'ensenyament

Abstracts

En este artículo se realiza una síntesis de la contribución de la prensa especializada en el ámbito educativo en cuanto a la revolución pedagógica catalana. Esta aportación ha sido importante durante el primer tercio del siglo XX y durante la recuperación pedagógica de la década de los setenta. En estos años han aparecido revistas tan significativas como Quaderns d'Estudi, El Magisteri Català, Perspectiva Escolar, Cuadernos de Pedagogía, *y otras, las cuales fueron iniciadas en la reflexión sobre las finalidades de la educación, la propia práctica escolar y sobre la innovación educativa en todos sus aspectos. Estas revistas también han supuesto un punto de partida importante para la difusión de nuevos contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje.*

Cet article présente une synthèse de la contribution de la presse spécialisée dans le domaine de l'enseignement à la rénovation pédagogique catalane. Cet apport a été important pendant le premier tiers du XXe siècle et pendant la récupération pédagogique des années soixante-dix. Des revues aussi significatives que Cuaderns d'Estudi, El Magisteri Català, Perspectiva Escolar, Cuardernos de Pedagogia, *entre autres, sont apparues pendant cette période, fruit d'une réflexion sur les finalités de l'enseignement, sur la pratique scolaire et sur tous les aspects de l'innovation éducative. Ces revues ont bien évidemment aussi joué un rôle important dans la diffusion de nouveaux contenus et de nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage.*

This article contains a synthesis of the contribution of the specialised press in the sphere of education in relation to educational renewal in Catalonia. This contribution was important in the first third of the twentieth century and during the educational recovery of the seventies. In those years magazines as significant as Cuaderns d'Estudi, El Magisteri Català, Perspectiva Escolar *or* Cuadernos de Pedagogia *appeared, as well as others, which started from a reflection on the aims of education, school practice and educational innovation in all its aspects. Of course, those magazines also provided an important starting point for the dissemination of new contents and methodologies in teaching and learning.*

506

Renovació pedagògica i formació permanent

Carme Amorós i Basté*
Jordi Baldrich i Roselló
Salvador Carrasco i Calvo

En dues ocasions anteriors i en circumstàncies ben diferents per alguns de nosaltres, hem opinat o escrit sobre la formació permanent del professorat des d'aquesta «Tribuna» de *Temps d'Educació*, per descriure les previsions del Pla de Formació del Departament d'Ensenyament (núm. 2, 1990) o per opinar i comentar les orientacions de la Comunitat Europea sobre la matèria (núm. 5, 1991). En aquesta ocasió intentem aproximar-nos al tema des de la perspectiva de la Renovació Pedagògica i reflexionar sobre la marxa i la situació actual del Pla de Formació.

---

* Carme Amorós i Basté: Llicenciada en Pedagogia i Psicologia, Tècnic del Cos Superior d'Administració de la Generalitat de Catalunya i Cap de Servei de Planificació i Programació.

Jordi Baldrich i Roselló: Professor titular del Cos de Secundària i Cap del Servei d'Execució i Avaluació.

Salvador Carrasco i Calvo: Catedràtic d'Escola Universitària (Àrea de Sociologia) a la Universitat de Barcelona i Sots-director General de Formació Permanent.

Adreça professional: Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya). Sots-direcció General de Formació Permanent. Avinguda Diagonal, 682, 4a planta. 08034 BARCELONA.

Unes consideracions prèvies

Parlar de renovació pedagògica a Catalunya té connotacions que no podem obviar. Una de les més importants és, potser, la significació històrica del moviment pedagògic que evoca l'esforç col·lectiu en pro de la reforma escolar al llarg del segle XX i els intents de transformació dels mètodes pedagògics i del conjunt del sistema educatiu. Aquest escrit, però, és limitat en el tractament de la renovació pedagògica, tant per la seva extensió com pels propòsits que ens hem fixat de relacionar renovació pedagògica i formació permanent del docents.

El concepte mateix de renovació pedagògica ens porta de la mà a la vella tradició de l'Escola Nova Catalana, per reafirmar la intenció que a l'escola tot sigui al servei de l'educació de persones integrades a la societat, com a ciutadans lliures, responsables i crítics. Els alumnes han d'ésser subjectes actius en la seva formació, amb capacitat de discerniment i participació. La renovació pedagògica evoca un model d'escola oberta a la societat i a la vida, en la qual els aprenentatges a què s'inicia els alumnes siguin significatius i propers a la vida social; una escola capaç d'introduir nous elements culturals i tecnològics i d'obrir-se als reptes d'una nova situació. La preocupació per la renovació de l'escola ha anat sem-

507

pre lligada al contacte amb realitats i iniciatives d'innovació pedagògica d'Europa i d'altres països del món i als nous plantejaments de les ciències de l'educació. En els darrers anys, amb motiu de la reforma, s'ha realitzat un intens esforç de renovació per part de molts equips de professionals que s'han incorporat als treballs de comissions preparatòries de la nova ordenació curricular i de l'experimentació de la reforma educativa, des de la inquietud i el coneixement del que passa i es fa a d'altres països en aquest mateix camp.

La renovació pedagògica passa, en primer terme, per l'escola i per la feina quotidiana dels docents. Avui la pedagogia catalana continua sent renovadora i, malgrat les limitacions que trobem, podem afirmar que vivim un moment històric decisiu i amb una forta inquietud per la millora qualitativa de l'ensenyament. I és que la renovació pedagògica apunta avui cap a la *millora qualitativa* del sistema educatiu. La qualitat de l'ensenyament passa per la qualificació dels professionals, per la seva formació inicial i permanent, que els ha de capacitar per assolir els objectius de què venim parlant. Certament, la formació no és l'única variable que cal tenir en compte en parlar de la qualitat de l'ensenyament, però n'és una de fonamental.

La reforma educativa s'ha convertit en el factor orientatiu principal dels esforços de renovació pedagògica dels darrers deu anys. La innovació que introdueix la reforma ha marcat els principals esforços realitzats entre nosaltres en el camp de l'ensenyament i ha condicionat l'establiment de les prioritats educatives en la planificació de la formació permanent. Cal preparar el professorat per al nou model, donar a conèixer els objectius i les modificacions que comporta la reforma i, a mida que es vagi implantant, acompanyar el procés amb la formació pertinent i adequada. Així, la formació permanent esdevé un factor potenciador i motriu de la reforma, donat que el Pla de Formació està concebut en el seu marc i pretén ser un instrument al servei del desenvolupament professional dels docents, per tal de donar resposta als problemes i desafiaments de la nova situació.

Com es pot veure, s'han proposat objectius ambiciosos. Creiem que la tensió entre la realitat i les aspiracions marca la nostra situació. Hi ha qui viu o concep la renovació pedagògica com a afirmació categòrica i utòpica. Tanmateix, cal traduir les conviccions en accions plausibles que parteixin del reconeixement de la realitat complexa de l'ensenyament i dels límits que s'imposen a l'acció educativa, en la seva quotidianitat. Creiem que necessitem, com mai, una renovada mentalitat utòpica, dotada de positivitat i equanimitat, amb capacitat d'acoblar-se a la situació real i d'analitzar afinadament i curosa els diversos aspectes d'allò que tradicionalment hem reconegut i identificat com

508

a reforma escolar i renovació pedagògica.

L'esforç de renovar la nostra pedagogia és alhora col·lectiu, institucional i personal de molts docents. Volem destacar, entre d'altres, les iniciatives de les administracions públiques per a la millora del sistema educatiu i l'aportació d'homes i dones a qui no preocupa sortir de l'anonimat i que, també avui, sovint lluny dels grans centres urbans, sense tenir-ne prou amb la tasca diària de l'escola, es mouen i s'organitzen per obrir-se «les portes d'un nou món d'informació, concepció de mètodes i procediments didàctics i metodològics, que s'experimenten en els països capdavanters de la pedagogia internacional». Així veia Pere Vergés l'obra dels mestres que varen potenciar i fer possible l'Escola d'Estiu durant l'època de la Mancomunitat. Creiem que la innovació educativa i el treball en pro de la renovació de l'escola catalana es donen als dos nivells, en una simbiosi cada vegada més afermada. Ningú no té l'exclusiva de la renovació pedagògica perquè de renovació n'hi pot haver, i n'hi ha, a l'escola pública i a la privada, a l'escola confessional i a la laica, a les entitats privades i a l'administració pública. Aquesta és una realitat plural. Tot plantejament sectorial o excloent contradiu l'àmplia base que la renovació pedagògica ha tingut sempre a Catalunya. Hi ha fets que ens obliguen, encara el mes de juliol de 1995, a dir que és inquietant l'actitud dels qui identifiquen la renovació pedagògica amb plantejaments de sector, oblidant que no existeix *una* renovació pedagògica i que *la* renovació pedagògica no hauria de ser instrumentalitzada per a finalitats diferents de les que li són inherents. Acabar de professionalitzar tot aquest ampli corrent no és cosa fàcil, ni que es pugui fer en quatre dies. És, dissortadament al nostre parer, una matèria pendent encara a casa nostra.

El pla de formació permanent del departament d'ensenyament

A partir de l'any 1984, el Departament d'Ensenyament va impulsar l'experimentació de noves propostes curriculars i organitzatives del darrer tram de l'Ensenyament General Bàsic i la Secundària.

Durant aquest període d'experimentació de la Reforma i un cop dissenyades les línies bàsiques de la Nova Ordenació del Sistema Educatiu, va sorgir la necessitat d'impulsar des del Departament d'Ensenyament un programa específic de Formació Permanent per al professorat en exercici de nivells educatius no universitaris.

L'estiu de 1989 es va redactar el Pla de Formació Permanent, a partir del document base,

amb la voluntat d'integrar les experiències prèvies en Formació Permanent, realitzades pel propi Departament, des de l'assumpció de competències en matèria educativa, i per les institucions especialitzades al respecte, i de preparar el professorat per aplicar la Reforma Educativa.

L'aplicació del PFP es va iniciar el mes de setembre de 1989 i està previst que duri fins el 1995-96. La primera fase es va cloure al final del curs escolar 1991-92, la segona fase es va iniciar el curs 1992-93.

El Departament d'Ensenyament s'ha proposat d'assolir els objectius del Pla de Formació i arribar al curs 1995-96 de manera que es puguin avaluar els resultats amb rigor i dissenyar un nou marc per a la formació permanent. Un marc nou per a una situació nova del sistema. Com s'ha dit, fins el 1996 s'introduiran, amb nous programes, les actuacions que siguin oportunes i ens permetin de fer més efectiu l'esforç de recursos materials i humans invertits en formació. Tanmateix, el model de formació i les orientacions generals del Pla continuen vigents i són la pauta d'actuació de la Sots-direcció General. Els canvis de persones en els càrrecs de la nostra Sots-direcció no han afectat la continuïtat del model, ni la dels programes concrets, excepte els canvis introduïts per fer algunes millores en programes i actuacions concretes o per donar més coherència i funcionalitat als plans de Zona.

Era molt important donar compliment a les previsions inicials del Pla de Formació per tal d'avançar després amb coherència.

Cap on va el pla de formació permanent

Per això creiem oportú recordar els principis, objectius i Blocs que configuren el Pla de Formació.

La proposta d'estructura que es formula al Pla està guiada pels principis següents de territorialització, eficàcia i optimització de recursos. (Per raons d'espai no s'entra en la descripció detallada d'aquests principis).

Els objectius generals que orienten el Pla de Formació Permanent del Professorat són els següents:

- Contribuir a l'increment de la qualitat de l'ensenyament per mitjà de la formació permanent del professorat incidint en la millora de la pràctica docent i en l'organització dels centres.

- Oferir un marc que contempli les actuacions relatives a la formació permanent del professorat per a la nova estructura, objectius, disseny curricular i mètodes derivats de la Reforma del Sistema Educatiu, d'acord amb les necessitats del sistema, els interessos dels professors i l'ofer-

ta de les institucions especialitzades.

- Organitzar territorialment i amb criteris descentralitzadors i participatius les activitats de formació permanent a fi de poder donar una resposta per zones a les necessitats detectades de formació i conjugar-la harmònicament amb les necessitats de formació i especialització en noves àrees del mateix sistema.

- Fixar un marc estable de col·laboració i coordinació amb universitats, institucions, moviments de mestres i entitats relacionades amb la formació del professorat afermant la vinculació entre la formació inicial i permanent.

- Oferir una tipologia diversa de programes institucionals de formació que, responent a necessitats i nivells diferents, afavoreixin la reflexió teòrico-pràctica sobre l'exercici professional i impulsin l'actualització i la recerca educativa.

- Potenciar la participació i la implicació del professorat en la detecció de necessitats i proposta d'activitats, reconeixent, incentivant i valorant la participació en les activitats de formació permanent.

- Preveure i aplicar mecanismes d'avaluació que permetin la revisió continuada de les activitats del Pla i que informin sobre la cobertura de necessitats i les modalitats de formació adients.

El Pla de Formació està estructurat territorialment per Zones, en les quals es desenvolupen majoritàriament les activitats de formació. En els Plans de Zona s'organitzen activitats amb una planificació que parteix de la detecció de necessitats per part d'una Comissió en què participen diversos agents socials. Anualment s'actualitzen els criteris prioritaris, segons les necessitats més globals. El pla ha estat dotat de pressupostos suficients, mantinguts en moments de dificultats econòmiques, i busca, per damunt de qualsevol altra finalitat, la qualificació i el desenvolupament professional dels docents. A Catalunya ens movem amb un model de formació propi, en el qual els Centres de Recursos tenen unes funcions específiques, diferenciades de les que a la resta de l'Estat tenen els Centres de Professors. En el nostre cas hem apostat per vincular i relacionar la formació inicial i la permanent del professorat per mitjà d'una forta implicació de les Universitats al Pla de Formació. Un model certament no exempt de dificultats, però que creiem vàlid i adequat a les nostres circumstàncies. Els Centres de Recursos són un instrument important de suport organitzatiu i d'ajuda a les Comissions que a cada Zona intervenen en el Pla de Formació de cada Territori.

En el model de formació de què parlem es compta amb modalitats formatives ben diverses: des de la formació adreçada a centres, a formació presencial en cursos bàsics per a la difusió del model de la reforma; des de

programes en la línia d'investigació-acció a activitats formatives específiques per a funcions diverses presents dins del sistema educatiu (caps d'estudis, directors, EAPs, CRPs...). Es tracta d'un model mixt, que combina i preveu programes amb orientacions diverses.

No pretenem afirmar que el model funcioni a plena satisfacció. Sabem que cal introduir correctius que millorin els Plans de Zona i d'altres aspectes del que es va fent. En els tres cursos que porta de realitzacions, el Pla s'ha avançat molt i resten, encara, coses a millorar i línies a desenvolupar amb més força o insistència. Entenem, però, que no s'està improvisant i que s'està realitzant una tasca molt positiva, amb la col·laboració de molts professionals.

Moment actual del pla i perspectives

En el moment d'escriure aquestes pàgines s'ha tancat la primera fase del Pla i ens trobem de ple en una avançada etapa de la segona.

S'estan desplegant nous *programes per a l'anticipació de la reforma educativa a la Secundària Obligatòria*, adreçats als equips docents i directius dels centres (privats o públics), amb l'objectiu de preparar el professorat fent una formació específica d'àrea i una altra de referida a la gestió dels centres de Secundària. Aquest programa va ser experimentat prèviament com a experiència pilot en algunes Delegacions Territorials. Els *Mòduls d'aprofundiment* organitzats pels ICEs completaran aquesta formació d'àrees. És un programa directament vinculat amb la pràctica docent i la gestió de centres. Amb ell es fa un pas més en la línia de formació adreçada als centres i als equips directius. El desenvolupament del Bloc D (programes de formació adreçats als centres) té així una nova formació oferta a tots els centres que han d'anticipar la reforma, iniciada nou mesos abans de la seva implantació. És l'únic programa d'aquestes característiques a l'Estat espanyol per a la nova Secundària obligatòria. Aquest programa pretén dinamitzar, alhora, el treball d'equip dels professors en els centres. La seva avaluació és força alta i ben valorada pels docents.

Paral·lelament s'està desenvolupant un altre programa: «Seminaris de Caps d'Estudis», per dinamitzar i assessorar el treball d'elaboració dels Projectes Educatius, Curriculars i Lingüístics dels centres de Primària.

El febrer de 1995 s'han posat en marxa nous cursos de formació de directors de Primària i Secundària. Es preveu una actuació de dos anys més passats els quals tots els directors hauran rebut una formació específica per a la gestió i direcció

dels centres educatius. D'altra banda, les universitats organitzaran cursos de gestió i direcció de centres durant l'any 1996, adreçats al conjunt del professorat interessat.

L'any 1995 s'ha iniciat un programa de formació, de dos anys i mig de durada i en la línia d'investigació-acció, sobre «Les relacions interculturals i el paper de l'escola». Aquest programa ha estat encarregat a un equip universitari, especialitzat en antropologia social aplicada. Paral·lelament es desenvoluparan d'altres iniciatives que formen amb aquesta un sol paquet formatiu més ampli: formació de *valors* (amb especial cura pel foment de valors que contrarestin els brots de racisme i la xenofòbia) i en «Història i Geografia de Catalunya».

Resta un any i mig de vigència de l'actual Pla de Formació. Per tal d'avançar en línies de futur més innovadores, caldrà consolidar els Plans de Zona i tota l'estructura organitzativa i participativa que comporta, vetllant perquè es compaginin de manera eficient les demandes d'iniciativa del professorat i les necessitats de formació del propi sistema. Serà, també, una actuació decidida en el camp de la Formació Professional. Existeix un Projecte específic de formació que començarà a implantar-se aquest pròxim mes de setembre, com una acció potent i decidida del Departament.

D'acord amb les previsions del Pla de Formació, es continuarà desenvolupant les accions formatives de cada Bloc, de manera que a l'acabament del Curs 1995-96 els objectius bàsics del Pla s'hagin pogut assolir o s'hagi avançat decididament en aquella línia.

Enguany s'ha publicat una Ordre de reconeixement de les activitats de formació que organitzen diverses entitats, en el marc del Bloc B del Pla de Formació. L'ordre ha recollit les observacions i les propostes del dictamen realitzat pel Consell Escolar de Catalunya i suposa un pas endavant en el reconeixement de les activitats de formació que realitzen moltes entitats sense finalitat de lucre i amb personalitat jurídica pròpia.

El camí a recórrer fins el 1995-96 ens ha de permetre consolidar i aprofundir la territorialització amb criteris descentralitzadors i participatius. Igualment l'experiència d'aquests dos pròxims cursos ens hauria de permetre aprofundir en la línia de formació encetada l'any 1993-94, amb el programa de formació per a centres que anticipen la Reforma, que es caracteritzà per la proximitat a la pràctica docent i per la interacció teòrico-pràctica a l'aula i a la gestió dels centres.

La línia d'investigació-acció, que inspira el Programa per la Interculturalitat, que s'implantarà de 1995 a 1997, és també pròpia d'una nova perspectiva aplicada que pot desenvolupar, en el futur, d'altres actuacions. Creiem

que d'aquesta manera la formació pot contribuir, com a element motriu, a la introducció d'importants innovacions en el sistema. El mateix podríem dir sobre la virtualitat dels altres nous programes de formació (per a «Caps d'estudis», per a «Directors», etc.).

Paraules clau

Renovació pedagògica
Formació del professorat
Formació permanent
Departament d'Ensenyament

514

Abstracts

El concepto de «renovación pedagógica» evoca en los autores la larga tradición de reforma de la escuela catalana, de sus raíces, que se remontan a principios de este siglo. La renovación pedagógica es un punto educativo plural, realizado en el día a día de las escuelas, impulsado por la iniciativa libre y espontánea del profesorado y por la acción institucional de las administraciones públicas. En Cataluña, estos dos factores se articulan y se implican mutuamente en el marco del Plan de Formación Permanente del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.
Los autores hacen un rápido análisis de las actividades de formación permanente y de la evolución y situación actual del Plan de Formación Permanente, haciendo hincapié en las líneas de trabajo que impulsan este plan y sus perspectivas.

Le concept de «rénovation pédagogique» évoque aux auteurs la longue tradition réformatrice de l'école catalane, qui remonte au début du siècle. La «rénovation pédagogique» est un courant éducatif pluriel, mis en oeuvre au quotidien dans les écoles, né de l'initiative libre et spontanée du corps enseignant et de l'action institutionnelle des administrations publiques. En Catalogne, ces deux facteurs s'inscrivent et se conjuguent dans le cadre du Plan pour la formation permanente du département d'Enseignement de la Generalitat de Catalunya.
Après une analyse rapide des activités de formation permanente et de l'évolution et de la situation actuelle du Plan pour la formation permanente, les auteurs indiquent les lignes de travail sous-tendant les nouveaux programmes de formation permanente et leurs perspectives.

The concept of «educational renewal» suggests to the authors the long tradition of reform of Catalan schools, roots which stretch back to the turn of the century. «Educational renewal» is a pluralistic educational current, a process carried out in the day-to-day activities of schools, powered by the free, spontaneous initiative of teachers and the institutional action of the public administrations. In Catalonia those two factors are structured and interact within the framework of the Ongoing Training Plan of the Education Department Generalitat of Catalonia.
The authors make a brief analysis of the ongoing training activities and the evolution and present situation of the Ongoing Training Plan, picking out the lines of work behind the new ongoing training programmes and their prospects for the future.

Els pares i la renovació pedagògica

Xavier Fusté*

Opinar, com a pare o mare, sobre la renovació de l'escola o de les diferents ciències relacionades amb l'educació dels fills és un exercici interessant, però, òbviament, molt diferent al que desenvolupen els docents i els professionals de les ciències de l'educació.

Sense ser, com a ciutadà, aliè al que ha estat la renovació pedagògica a Catalunya durant aquest segle, la finalitat d'aquest article és posar de manifest el paper que ha desenvolupat, al nostre país, el moviment dels pares, organitzats a les APA, en relació a la millora de l'escola pública i a l'impuls d'un valor que va a la baixa en la nostra societat: la participació democràtica en temes col·lectius.

És inqüestionable la riquesa pedagògica present a Catalunya des de l'època de la Mancomunitat, durant la Segona República i, posteriorment, a les darreries del franquisme i durant la transició democràtica.

És en aquells moments, al principi dels anys 70, quan s'inicia, al voltant de grups de pares sensibilitzats en el tema educatiu, un moviment associatiu que, al costat del professorat més actiu, treballa per una escola pública, catalana i de qualitat. Aquests grups van ser l'embrió de les Associacions de Pares i de la posterior creació, l'any 1975, de la FAPAC.

Han passat vint anys, i potser és un bon moment per preguntar-nos quin paper, com a agents actius, podem continuar desenvolupant els pares en els processos de renovació pedagògica que es donen al nostre país.

Durant aquest llarg període, molts pares i mares hem col·laborat, de diverses maneres, amb el professorat en l'educació dels nostres fills. Aquesta col·laboració, que s'ha concretat individualment en el seguiment del procés d'aprenentatge de cada fill, ha anat acompanyada d'actuacions com a pares organitzades des de les APA.

Des del final dels anys 70 i durant la dècada dels 80, el treball de les associacions ha passat per una etapa marcadament reivindicativa (construcció d'escoles, professors especialistes, millores en la qualitat de l'ensenyament, etc.), i també s'ha anat consolidant l'oferta de de-

* Doctor en biologia. El seu itinerari professional inclou el seu treball a l'Institut de Ciències del Mar (CSIC), al Consorci d'Iniciatives de Medi Ambient i Patrimoni, a AMBIO, S.A. i a l'Ajuntament de Molins de Rei. És membre de la Junta de FAPAC des de juliol de 1988 i president a partir de novembre de 1992.

Adreça: Ajuntament de Molins de Rei, carrer del Molí, 8. 08750 Molins de Rei.

terminats serveis (activitats extraescolars, en força casos gestió dels menjadors, etc.) gestionats per les APA.

Des de la FAPAC, conscients de la pluralitat de situacions i dels diferents nivells, tant qualitatius com quantitatius, de relacions entre pares i mestres a les diferents escoles de Catalunya, pensem que el fet associatiu al voltant de les APA, tal com nosaltres l'entenem, és una experiència nova si es compara amb la d'altres països europeus.

Cal dir també que la implantació de les APA i el seu grau de participació és superior, en general, a Catalunya que a la resta de l'Estat.

Aquesta petita reflexió sobre el nostre moviment posa damunt la taula la importància de la cultura de la participació en el conjunt dels processos edu-catius i dóna suport a la tesi de molts educadors sobre l'escola participativa.

Una escola oberta a la participació i, en conseqüència, relacionada amb el seu entorn social i cultural transmet als alumnes i a les seves famílies una cultura democràtica de la gestió diària, molt interessant com a contrapunt d'una societat organitzada molt al voltant de la macroeconomia i de les grans decisions.

Aquesta visió és el fil conductor del discurs que la FAPAC transmet en l'actualitat a les nostres associacions, als pares i mares i, en general, al conjunt de la societat.

La participació democràtica a l'escola, des del nostre sector, es concreta en l'organització d'activitats lúdiques i extraescolars, a l'ensems d'activitats imprescindibles per al correcte funcionament dels centres, com és el cas de la gestió dels menjadors escolars.

Aquestes activitats, quan estan lligades al projecte educatiu del centre i es desenvolupen correctament, donen prestigi a l'APA i al propi centre.

Per altra banda, cal recuperar, en el context actual, actituds de participació en la reivindicació que, tot i que s'han anat mantenint al llarg d'aquestes dues dècades, necessiten, al meu parer, un impuls renovat en el difícil marc de l'aplicació de la reforma educativa.

L'aplicació de la LOGSE no és només un problema de recursos econòmics, cal treballar col·lectivament per una distribució racional i justa d'aquests recursos.

En aquest sentit, el treball de pares i mestres d'aquella escola primària o, d'aquell institut d'ESO, o del conjunt d'escoles de tot un municipi o comarca, permetrà mantenir el nivell de qualitat actual a l'escola primària i portar a bon port l'aplicació del nou ensenyament secundari que, a hores d'ara, és una incògnita per a molts ciutadans i ciutadanes de Catalunya.

Paraules clau

Renovació pedagògica
Associació de pares d'alumnes
Relació família-escola
Participació

518

Abstracts

En este artículo se analiza el papel desarrollado en Cataluña por las APA en los últimos veinte años. Se destaca su valor como organismos de participación de los padres y madres interesados en la educación individual y colectiva de los hijos. Se describe, someramente, el importante contenido social de las APA tanto en su vertiente reivindicativa a favor de la escuela pública como de organismos generadores de actividades lúdicas o de servicios. Se hace hincapié, finalmente, en la importancia de la participación activa de las APA en el marco actual de la aplicación de la reforma.

Cet article porte sur le rôle joué par les associations de parents d'élèves (APE) en Catalogne dans les vingt dernières années. Il relève, en particulier, leur importance en tant qu'organe de participation des pères et des mères intéressés par l'éducation individuelle et collective de leurs enfants. Il décrit sommairement l'important contenu social des APE, tant en raison de leur action revendicative en faveur de l'école publique que de leur rôle dans l'organisation d'activités ludiques ou de services. Il insiste, enfin, sur la participation active des APE dans le contexte actuel d'application de la réforme du système éducatif.

The article analyses the part played in Catalonia by PTAs in the last 20 years. It highlights their value as organisms for the participation of fathers and mothers who are interested in the individual and collective education of their children. There is a short description of the important social content of the PTAs, both as defenders of public education and as organisms which generate recreational or service activities. Lastly it emphasises the importance of the active participation of the PTAs in the present context of the application of the Reform.

519

Cronologia sobre la renovació pedagògica (1898-1980)

Jordi Monés i Pujol Busquets*

Tot i que no volem fer cap mena de valoració de la història politico-social, no podem oblidar que aquest context incideix de forma clara sobre la RP. Des del final del segle XIX, sota la influència del catalanisme i de l'obrerisme, hom intenta trencar la tenalla que representa per a l'educació l'escola tradicional vuitcentista. Entre 1900 i 1923 es realitzen gran quantitat d'experiències, primer privades i més endavant vinculades a organismes públics, generalment autòctons. El cop d'estat de Primo de Rivera persegueix aquest moviment, que es refugia a la iniciativa privada. La caiguda de Primo de Rivera i la proclamació de la República no representa solament la recuperació de les anteriors fites, sinó que esdevé un dels moments cabdals de la RP. Amb el triomf de les tropes franquistes es viu un dels períodes més negres a causa de la repressió contra la RP. A partir, aproximadament, de la dècada dels 50, amb moltes penes i treballs, s'intenta recuperar la tradició anterior per incorporar-se més endavant als nous temps.

Altrament, ens limitem a enumerar els esdeveniments que han tingut incidència en la RP -fundació d'escoles, mestres més significatius que les regenten, institucions vinculades a aquest moviment i alguns fets específics que han incidit positivament o negativament en el seu desenvolupament. Som plenament conscients de les mancances, penseu que les limitacions d'espai només permeten una sinple aproximació.

Cronologia (1898-1986)

1898. Flos i Calcat funda la 1a escola catalana moderna. L'any següent crea l'Agrupació que el 1902 es converteix en APEC.

1900. Creació del MIPBA

---

* Jordi Monés i Pujol-Busquets (Badalona, 1928). Ha estat professor de Ciències Socials de l'Escola de Mestres de la Universitat Autònoma, de l'ICE d'aquesta Universitat i de moltes altres institucions. Ha dirigit seminaris i ha fet conferències arreu de Catalunya, Països Catalans, Madrid, Andalusia, Aragó, Castella, Navarra, País Basc, etc. Ha participat en uns 25 congressos arreu d'Europa, dels Països Catalans, així com també de la resta de l'Estat espanyol. La seva producció bibliogràfica (llibres i articles en premsa especialitzada) ultrapassa els 130 treballs, 30 dels quals són llibres, individualment o en col·laboració, quasi sempre relacionats amb la història de l'educació o la història local.

Adreça professional: Carrer de la Mercè, 23, àtic 2a. 08911 Badalona. Tel. (93) 389 15 76

1901. Es crea un nou col·legi escolapi a Terrassa. En aquest moment a Catalunya n'hi havia ja 14. En general, l'obra escolar dels escolapis s'inscriu en el moviment de RP.

8/IX/1901. F. Ferrer i Guàrdia funda a Barcelona «La escuela moderna». El moviment ferrerià s'estén arreu de Catalunya i en altres zones de l'Estat.

Estiu 1902. Els mestres públics de la provincia de Girona inicien les Converses Pedagògiques que tenen lloc en diverses poblacions del Principat.

8/VI/1903. Neix l'Ateneu Enciclopèdic i el CADCI. Alguns ateneus, moviment nascut el segle XIX, s'incorporen a la RP. Recordarem, a tall d'exemple, a més de les institucions citades, el Centre de Lectura de Reus, l'Ateneu Igualadí de la Classe Obrera, l'Ateneu Obrer de Badalona, l'Ateneu Mataroní, etc.

1904. Es crea l'Escola Mossen Cinto, l'any següent l'Horaciana. Directors: Parunella i P. Vila.

1905. Albà Rosell funda l'Escola Integral a Sabadell. Aquest educador, després de passar per Maó, durant la dictadura de Primo de Rivera s'estableix a Montevideo.

1906-1909. Escola de Mestres de Joan Bardina, 1a escola renovadora de formació de mestres.

1906. Neixen les escoles catalanes del Districte VI, capdavanteres en el camp de la higiene escolar, la gimnàstica i l'esport; cal esmentar la figura del Dr. Jeroni Estrany. El 1920, director, P. Vergés.

1906. Frederic Godàs i Legido funda el Liceu Escolar de Lleida.

1907. Sucursals de l'Horaciana a Lloret de Mar i Sant Feliu de Guíxols.

1908. PECAB. Malgrat el seu fracàs esdevé un important precedent històric.

1908. Creació de la FMNC. L'any següent celebra la seva 1a assemblea anual a Lleida.

1909. Surt *Revista Catalana d'Educació*, només un número. Continuarà el 1912 amb el nom de *Revista de Educación*. Directors, Joan Bardina i Eladi Homs.

9/X/1909. És executat Ferrer i Guàrdia després d'un procés sense cap mena de garantia. El moviment racionalista ferrerià s'estén arreu d'Europa i Amèrica.

1909-1910. Congreso de Primera Enseñanza a Barcelona. Molt conflictiu, tanca un periode.

1910. Fundació de l'Escola Vallparadís a Terrassa. Director, Alexandre Galí.

17/XI/1911. L'Ajuntament de Girona crea el grup escolar Joan Bruguera.

1912. A Barcelona se celebra el I Congreso Español de Higiene Escolar.

1912. A l'Assemblea de Tarragona de l'APEC s'aprova un pla de catalanització escolar.

1913. La DB crea el CIP, més endavant CP.

1913. Joan Palau Vera assisteix a Roma al 1r CIM; l'any següent, al 2n CIM hi van 7 mestres pensionades per la DB, la DL i l'AB. És el primer pas per endegar l'important moviment montessorià que situa Catalunya com una de les capdavanteres de la RP.

1914. La DB organitza a Barcelona l'EE. 1a etapa, 1914-1923. Directors, E. Homs i A. Galí.

1914. L'AB crea una escola experimental, l'Escola del Bosch de Montjuïc. Directors, Antolí Monroy i Rosa Sensat.

1914. L'EN de Girona esdevé Escuela Superior i es crea en aquesta capital una EN femenina. L'escola masculina dirigida per Cassià Costal, auxiliat per un professorat arrelat al país, esdevé un centre cabdal de RP.

1914. Pla Bergamín d'ensenyament normal. Se suprimeix el mestre elemental. Només hi haurà el mestre superior.

1915. Surt *Quaderns d'Estudi*, revista pedagògica prestigiosa. 1r director, Eugeni d'Ors.

1916. Se celebra a Barcelona el 3r CIM.

1916. Des d'aquest any fins al 1930, Joan Bosch i Cusí, deixeble d'Antoni Balmanya, director de les escoles del Patronat Ribas de Rubí.

1916. Fundació de l'escola racionalista Luz. Responsable, Joan Roigé. Hi col·labora Floreal Ocaña, un dels mestres racionalistes més actius durant el període republicà.

1917. Fundació a Barcelona de l'escola racionalista Farigola, més endavant Natura. Joan Puig i Elías i Josep Torres Tribó formen part de l'equip de mestres.

1917. S'inicia una experiència renovadora a l'escola preparatòria de l'Escola del Treball de Badalona, dirigida per Pompeu Fabra. Hi intervenen Artur Martorell i Marcel·lí Antich.

1919. Fundació de les escoles del Patronat Domènech; director, Artur Martorell.

1919. Estudis Normals de la MC. 1a escola pública de formació de mestres de RP.

20-25/VII/1919. A l'Assemblea anual de la FMNC, a proposta de Joan Delclos, s'aprova que «l'idioma a l'escola de Catalunya ha d'ésser el català».

1921. Neix *Revista de Pedagogia*; director, Lorenzo Luzuriaga. Important col·laboració catalana.

1921-1923. Neix l'Escola del Parc del Guinardó de l'AB. Directora, Dolors Palau.

1922. Creació de l'Escola del Mar de l'AB. Director, Pere Vergés.

Gener 1922. Surt el *Butlletí dels Mestres*, repartit a tots els mestres de Catalunya.

17/XI/1922. Es crea el PEAB. Serà suprimit per la dictadura de Primo de Rivera.

1923. L'APEC i la FMNC organitzen un homenatge a Baldiri Rexach.

Gener 1924. Els professors de la Universitat Nova de la MC són destituïts. El nou clima polític origina que la RP es refugiï a la iniciativa privada.

1924. Els pares de l'Escola Montessori de la DB funden la Mútua Escolar Blanquerna. Director, Alexandre Galí. Col·laborador principal, Narcís Masó.

1926. La inspectora Leonor Serrano, juntament amb professors dels diferents graus, és desterrada fora de Catalunya.

1927. Homenatge a Pestalozzi, molt burocràtic. Cal salvar el recordatori de l'Escola del Mar.

1927. Anna Rubiés fa, a una escola pública, la 1a experiència del mètode global de Decroly.

1927. Marcel·lí Antich, que havia treballat amb Galí i Martorell, funda a Badalona l'escola que portarà el seu nom, coneguda popularment com Escola Catalana.

1930. Restabliment del PEAB. El 30 de març de l'any següent, inauguració de la major part dels grups escolars d'aquesta institució, que avui encara funcionen.

Estiu 1930. S'inicia la 2a època de l'EE que durarà fins al 1935. Adquiriran gran relleu les Setmanes Finals instituïdes a l'acabament de la 1a època.

1930. Creació a la Universitat de Barcelona del Seminari de Pedagogia. Director Joaquim Xirau.

1930. Es constitueix a Lleida una Cooperativa Freinet. Introductor, Jesús Sanz.

14/I/1931. Instauració de la república. Un català, Marcel·lí Domingo, cap del MIPBA del 1er govern. Ho torna a ser al febrer de 1936 amb Josep Coll i Mas, director d'un dels grups de PEAB, com a Director General d'Ensenyament Primari.

30/IV/1931. Decret sobre bilingüisme. El català esdevé oficial per primera vegada.

4/V/1931. Creació del Comitè de la Llengua.

1931. Nou pla de magisteri. Principals novetats: coeducació, exigència del batxillerat i cursos de pràctiques. Per les seves característiques, se'l coneix com a Pla professional.

28/VIII-9/XI/1931. Decrets que creen l'Escola Normal experimental, mixta Generalitat-Estat.

1933. Se celebra a Barcelona el 37è CIM.

1933. Neix la *Revista de Psicologia i Pedagogia*. Directors, Emili Mira i Joaquim Xirau.

1933. Freinet fa una conferència a l'EE.

1935. Narcís Masó, que havia treballat amb Galí, funda l'Escola S'Agaró.

526

Abril 1936. Congrés Nacional de l'APEC.

Setembre 1936. Creació del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU).

Gener 1937. Setmana Infantil.

1937-1938. Moren Estalella i Costal, unes bombes destrueixen el Liceu Escolar de Lleida i l'Escola del Mar de Barcelona. Gran impacte en el món educatiu.

1937. Reorganització del SEU, sindicat falangista, fundat el 1933 i de sindicació obligatòria per als estudiants universitaris i d'escoles especials a partir del 1944.

1/II/1938. Creació a la «zona nacional» del MEN, abans MIPBA.

3/V/1938. Restabliment dels jesuïtes. L'Església recupera el seu poder a l'ensenyament.

20/XI/1938. OM que regula la rehabilitació i el destí provisional dels mestres de les zones ocupades de Catalunya.

28/I/1939. Supressió o reincorporació a l'Estat de totes les institucions escolars de la GC i d'altres com és ara el PEB.

17/II/1940. Normes per obtenir el títol de mestre. Moltes facilitats als addictes al règim.

6/XII/1940. El FJ i la SF s'encarreguen de la preparació física i política dels alumnes d'ensenyament primari.

1941. Creació de l'Instituto San José de Calasanz del CSIC. A Barcelona, el 1943.

1941. Es regulen les funcions del SEM (Sindicato Español del Magisterio).

1941. Neixen Virtèlia, Nausica i Betània, l'Institut Francès, etc., que intenten salvar quelcom de la tradició pedagògica anterior. Hi ha experiències similars en altres poblacions catalanes. En general, escoles privades d'un cert nivell de renda.

1944. Es creen les SP a les FFL. De moment es crea la de Madrid.

17/VII/1945. Ley de enseñanza primaria. Obligatorietat de 6-12 anys. Centralització. L'Església pot crear escoles normals.

1946. Fundació de l'Escola Andersen, en la línia de les abans esmentades.

1947. Es crea a Barcelona la Escuela de Magisterio del Sagrado Corazón de Jesús.

1947. Comencen, segons sembla, les primeres classes de català fora de l'escola.

Juliol 1949. Se celebra a Santander el 1r Congreso Internacional de Pedagogía, amb presència de molts educadors vinculats a l'Opus Dei.

1949. Implantació del Certificado de Estudios Primarios.

7/VII/1950. Reglamento de Escuelas Normales. Normalització dels estudis de magisteri.

524

1950. Carles Soldevila crea l'Escola de la Molina, bressol de futures escoles de RP.

18/VII/1951. Joaquín Ruiz Jiménez, cap del MEN. S'observa una certa obertura.

22/X/1953. BOE 24-X, Ley de construcciones escolares. El pla s'aprova el 1956.

1953. Nous Cuestionarios de Enseñanza Primaria. Primer intent d'acabar amb l'anacronisme anterior. Canvis més formals que no pas reals.

1953. Es creen les Escoles Laietània. Director, Adolf Pereña.

16/VI/1954. Es crea a Barcelona la SP de la FFL. Comença a funcionar el curs 1954-1955.

1954. Se celebra a Barcelona el 1r Congreso Nacional de Pedagogia.

27/V/1955. S'inicia la modernització del MEN. Es crea la Secretaría Técnica del MEN.

1955. Es reintrodueix en alguns parvularis el mètode Montessori. Es practica inicialment en escoles de monges; algunes escoles no el van deixar mai d'utilitzar; a Girona per exemple.

1955. Jordi Galí funda l'Escola Sant Gregori.

1956. Neix l'Escola Talitha. Equip de mestres dirigit per Teresa Codina.

1957. Comencen a funcionar les Escoles Parroquials del Patronat Diocessà. Amb edifici de l'Església i mestres que el Patronat escollia de l'escalafó de l'Estat.

1957. Fundació de PAIDEIA.

1957. Fundació de l'Escola de Jardineres del CICF, Centre Informació Católica Femenina.

1957. Creació de l'Escola Costa i Llobera. Pere Darder, Pau Castellote, Enric Lluch.

1958. Creació del CEDODEP.

1960. Es torna a aplicar en una escola de Barcelona el mètode Decroly. Ànima, mossèn J.M. Bosch.

1960-1961. Congressos de Pedagogia Barata a Saifores. Intercanvi d'experiències.

1960-1964. Expansió del moviment d'escoles actives arreu del Principat.

1961. Fundació d'Òmnium Cultural. Clausurat el desembre de 1963 i reobert el 1967. Paral·lelament, creació de la JAEC per a l'ensenyament del català, fins aleshores clandestí.

1962. Tot i la resistència d'alguns sectors, finalment a l'època Porcioles són absorbides per l'Estat les escoles municipals que no pertanyien al PEB.

1962-1963. Neix l'Escola Ton i Guida en una barriada popular. Directora, M. Antònia Canals.

1963-1966. Sessions de Pedagogia. Discussions teòrico-pràctiques.

1964. L'ensenyament primari esdevé obligatori fins als 14 anys.

1964. Fundació de l'Institut Galton.

1964. Creació del Premi Antoni Balmanya per a un llibre de pedagogia en llengua catalana.

1965. Nous qüestionaris per adaptar-se a la globalització propugnada per la UNESCO.

Octubre 1965. Comença la seva activitat la institució Rosa Sensat. Direcció, Marta Mata.

21/XII/1965. Reforma de l'ensenyament primari completada el 2/II/1967.

31/V/1966. BOE 2-VI. El MEN canvia el nom pel de MEC.

Juliol 1966. La institució Rosa Sensat organitza la 1a EE de la postguerra.

1967. Nou pla d'ensenyament normal. S'exigeix tot el batxillerat.

27/XI/1967. S'aprova el llibre d'escolaritat per a l'ensenyament primari.

1967. Principis de Coordinació Escolar, escoles vinculades a Rosa Sensat.

14/III/1968. Villar Palasí al MEC. Hom intenta adaptar-se a la realitat escolar europea.

1968. Creació d'AAPSA, cobertura legal de Rosa Sensat.

1968. Se celebra a Ciutat de Mallorca la 1a EE fora de Barcelona.

1969. Publicació del Libro Blanco del MEC.

1969. Publicació de l'anomenat Libro Blanco de l'Església.

1969. Creació dels ICE (Institut de Ciències de l'Educació).

1969. Creació de la Fundació Artur Martorell.

Desembre 1969. S'inicia la campanya «Català a l'escola».

4/VIII/1970. Ley general de educación y de financiamiento de la reforma educativa.

1970. Se celebra a Barcelona el 1r Congrés de la Formació.

1970-1971. Inici de descentralització de les EE. Se'n celebren a Granollers, Manresa, Vic, Girona, Igualada, Lleida i Reus.

1972-1973. Es crea l'Escola de Formació del Professorat d'EGB de la Universitat Autònoma, que es trasllada primer a Sant Cugat i després a Bellaterra. En aquesta dècada, neixen les escoles de mestres dels Estudis Universitaris de Vic i la Blanquerna de Barcelona.

27/VIII/1973. Primeres orientacions programàtiques oficials per al pre-escolar.

Desembre 1974. Surt *Perspectiva Escolar*, 1a revista catalana de pedagogia de postguerra.

Gener 1975. Primer número de *Cuadernos de Pedagogía*.

1975. Afer de català a l'escola. Els inspectors del Baix Llobregat i els regidors de l'AB s'oposen a tímides mesures de normalització del català a l'escola.

30/V/1975. Decret que regula la incorporació de les llengües natives als programes de pre-escolar i EGB.

Octubre 1975. 4t Congrés de la Formació.

Estiu 1975-1976. A la X i XI EE es presenten els Documents de la Nova Escola Pública Catalana. El del 1976 provoca una gran polèmica.

1976. Es crea el Consell Català d'Ensenyament.

Abril 1976. Jornades pedagògiques de planificació lingüística a l'Estat espanyol.

Juliol 1976. Les delegacions diocesanes de Catalunya, la FERE de Barcelona i l'Escola Universitària Blanquerna celebren les 1s Jornades de l'escola cristiana que culminen el juny de 1979 en el 1r Congrés de l'Escola Cristiana de Catalunya.

Desembre 1977. 1s Jornades d'Història de l'Educació als PPCC. Fins ara 11 jornades.

1978. Neix el CEPEPC, organisme independent, hereu de Coordinació Escolar.

1979. 1s Jornades d'Escola Rural. Fins avui se n'han celebrat vuit.

1979. Es constitueix oficialment a Girona el «Moviment de mestres per a una escola de Catalunya». Els seus precedents es remunten al 1971.

1979. Un grup de mestres de Santa Coloma de Gramenet inicien unes sessions de treball, de les quals sorgeix, el 1982, el Casal del Mestre. En aquesta dècada es constitueixen grups de RP a Granollers, el Maresme, Reus, etc. que es legalitzen a la dècada dels 80 i formen, el 1986, la FMRPC.

Abreviatures

AB, Ajuntament de Barcelona; PECAB, Pressupost Extraordinari de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona; PEAB, Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona; DB, Diputació de Barcelona; DL, Diputació de Lleida; CIP, Consell d'Investigació Pedagògica; CP, Consell de Pedagogia; EE, Escola d'Estiu; GC, Generalitat de Catalunya; MC, Mancomunitat de Catalunya; MEN, Ministerio de Educación Nacional; CEDODEP, Centro de Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria; MEC, Ministerio de Educación y Ciencia; MIPBA, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes; AAPSA APEC, Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana; CEPEPC, Col·lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana; CIM, Curs Internacional Montessori; EN, Escola Normal; FFL, Facultat de Filosofia i Lletres; FERE, Federación Española de Religiosos de Enseñanza; FMNC, Federació de Mestres Nacionals de Catalunya; FMRP, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya; JAEC, Junta Assessora d'Exàmens de Català; PAIDEIA; RP, Renovació Pedagògica; SP, Secció de Pedagogia.

REFLEXIONS I RECERQUES

Pedagogia universitària i qualitat de l'ensenyament

Vicenç Benedito i Antolí*

Introducció

En un document recent de la UNESCO sobre «Política per al canvi i el desenvolupament en l'educació superior» (1995), apareix la noció d'*Universitat Dinàmica* que, entre altres objectius, pretén aconseguir que cada centre d'educació superior esdevingui un «lloc de formació d'alta qualitat que capaciti els alumnes per actuar de manera eficient i eficaç en un ampli ventall de funcions i d'activitats cíviques i professionals...», «un lloc d'aprenentatge basat únicament en la qualitat i en el coneixement...».

Aquesta referència serveix d'introducció a l'article. La qualitat, l'ensenyament/aprenentatge i la formació pedagògica del professorat són els conceptes que, des de la meva visió particular, determinaran el fil argumental d'aquest escrit.

En ell em referiré a la professió docent, al concepte polisèmic de la qualitat, a la funció docent, és a dir, a l'ensenyament universitari i a la formació del professorat, per finalitzar amb una síntesi condensada de l'estat de la qüestió de la pedagogia universitària.

L'objectiu consisteix a despertar en el lector una actitud interrogant, reflexiva, crítica i de compromís davant les qüestions plantejades.

---

* Vicenç Benedito és catedràtic de Didàctica de la Universitat de Barcelona. Autor d'investigacions i publicacions sobre didàctica i formació del professorat en els diferents nivells educatius. L'actual línia de reflexió i recerca se centra en la pedagogia universitària i específicament en la formació del professorat universitari. Últimes publicacions: «La formación del profesorado universitario» (1991). *Documentos MEC*. Madrid. «Desenvolupament professional del professor universitari». *Temps d'Educació núm. 7* (1992). Formación del docente universitario (1993). UNAM. Mèxic. «Formación permanente del profesorado universitario» (1993). *Publicaciones Universidad de Las Palmas*. Las Palmas.

Adreça professional: Universitat de Barcelona. Divisió de Ciències de l'Educació. Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona.

BEST COPY AVAILABLE

La professió docent

La professió docent no és una professió inespecífica. És a dir, requereix uns coneixements, unes habilitats i unes actituds determinades que no tothom té i que, per tant, haurien d'adquirir-se durant l'entrenament preparatori de la professió. I haurien de desenvolupar-se i perfeccionar-se durant l'exercici de la mateixa, atès que, com moltes d'altres, aquesta professió no s'aprèn d'una vegada per sempre. Per què? Entre altres motius perquè la ciència, l'ensenyament i els marcs en què ambdues es desenvolupen són canviants. Amb aquestes paraules vam introduir l'informe sobre «La formació del professorat» (1992), elaborat per al MEC per un grup de treball sota la meva direcció, amb la finalitat de reflexionar sobre l'estat de la qüestió de la pedagogia universitària, de suggerir propostes i accions institucionals en relació amb la formació del professorat universitari i, en definitiva, de millorar la qualitat de l'ensenyament universitari.

Han transcorregut tres anys des de la publicació de l'informe i malgrat que és ben cert que ha augmentat la sensibilització universitària i que s'han multiplicat les experiències des de diferents universitats, la situació bàsicament és la mateixa i es resum en poques paraules: la docència continua essent el parent pobre de l'acció universitària si la comparem amb la investigació i la necessitat de publicar per tal d'adquirir prestigi professional i superar els trams d'investigació que determinades comissions centrals confereixen segons uns criteris discutibles de producció científica.

Al contrari, amb una facilitat que desprestigia la pròpia mesura, tots els professors superen l'avaluació sobre la seva docència. I els informes sobre aquesta, signats pel rector de cada universitat i que els professors presenten a les oposicions, són, a excepció d'algun cas, tan positius com insusbstancials. I no és que jo cregui que l'avaluació de la docència sigui l'únic camí, ni tan sols el més adequat, per millorar l'ensenyament universitari. Però és el símptoma més evident de l'escassa consideració de la docència.

Cal recordar que per accedir a la professió docent no es necessita cap requisit relatiu a les funcions específiques que requereix el desenvolupament professional. S'esdevé professor universitari a través de procediments i de proves que no tenen gaire a veure amb les capacitats reals que exigeix la professió. En el millor dels casos, es pretén garantir que el candidat domini els coneixements de la disciplina, amb la qual cosa es posa de manifest que, per ensenyar, n'hi ha prou amb conèixer l'assignatura. Així doncs, un cop el professor es troba davant la responsabilitat de treballar amb els

alumnes en una aula, és fàcil que es limiti a repetir formes d'actuació i de relació que ha viscut com alumne i, en el millor dels casos, que intenti imitar els seus mestres, malgrat que cal mostrar molt respecte i molta confiança en la capacitat autodidacta i en l'experiència del professor. Però, amb això n'hi ha prou? ¿hem d'abandonar el professor, especialment el novell, a la seva capacitat d'improvisació i d'adaptació en la seva tasca docent? I, pel que fa al professor experimentat, la Universitat no pot acceptar tranquil·lament que la majoria de professors es limiti a dur a terme un ensenyament rutinari, que consisteix en el simple dictat d'apunts, impropi de finals del segle XX, i que dedica una atenció escassa a l'aprenentatge de l'alumne, relegant així a l'últim lloc de la seva obligació professional la transformació de la seva docència.

És cert que no se sap ben bé com aconseguir la capacitació professional del docent universitari. Entre altres motius perquè l'entrellat de les funcions que es desenvolupen en el procés d'ensenyament/aprenentatge dins d'una institució sotmesa a actuacions en part contradictòries és molt complex: la Universitat ha de preparar per al món del treball i, al mateix temps, ha de reconstruir críticament la cultura; la Universitat ha d'investigar i, simultàniament, transmetre els coneixements; la Universitat ha d'estar al servei de la societat i alhora dels individus que acull.

Les experiències que existeixen sobre formació del professorat universitari no són abundants i no han estat prou investigades per elaborar un cos de coneixements rigorós i aclaridor. El desenvolupament de la pedagogia universitària d'una forma institucional i rigorosa a penes té dues dècades de vigència a nivell internacional i al nostre país encara és més recent. Cal reconèixer que l'aportació dels especialistes, és a dir, dels pedagogs i dels didactes, en la majoria dels casos ha estat pobra, confusa i excessivament teoritzant. Per això es realitzen molts tempteigs i assaigs a la recerca d'un coneixement més efectiu sobre la formació de professors universitaris. Això, però, no implica que no existeixi ja línies d'investigació i d'actuació prou contrastades per informar sobre l'èxit i el fracàs en la formació del professorat universitari.

Malgrat que es reconeix la necessitat d'una preparació específica des de l'àmbit didàctic, existeixen moltes reticències i resistències per part de professors i d'instàncies polítiques i administratives de la pròpia Universitat, erròniament entestats a aconseguir la formació i el perfeccionament dels professors a través de prescripcions legals i no de camins més llargs i costosos, com l'aprenentatge en la pràctica i la millora de les condicions en què té lloc l'activitat. En part, això és conseqüència de les errades tradicionals de la pedagogia (entre les quals destaca el fet de pretendre formar

561

el professor a través de la transmissió de teories i de tècniques didàctiques que el professional hauria de posar en funcionament a l'aula) i, en part, del fet que la pràctica docent s'ha pogut desenvolupar sense cap criteri d'exigència, ni per part dels alumnes que reben l'ensenyament, ni per part de les instàncies públiques, les quals no han exercit cap control sobre la qualitat de l'ensenyament.

També és cert que les condicions sota les quals els professors universitaris exerceixen la docència no han estat precisament favorables: proporció elevada alumne/professor, mitjans didàctics escassos, preparació específica nul·la, valoració social insuficient, remuneració escassa, pocs estímuls i escàs aprofitament dels canals de participació democràtica. Així doncs, no és fàcil sentir-se motivat per a un perfeccionament professional que suposa un gran interès, molt de temps i unes condicions estimulants, malgrat que sempre es pot apel·lar a la responsabilitat professional i social.

Actualment, hi ha inquietud i sensibilitat respecte al tema de la pedagogia universitària. Estan sorgint iniciatives, més o menys singulars, a totes les universitats espanyoles que, en la major part dels casos, segueixen models d'altres països amb més experiència en qüestions de pedagogia i didàctica universitàries. Potser, en massa casos, estan centrades únicament en l'avaluació del professorat que, tot i ésser important, només és una part de la qüestió.

En aquest període de naixement de propostes i de suggeriments, haurien d'evitar-se les contradiccions entre allò que es pretén exigir als professors i allò que realment es fa des de l'Administració; la posada en pràctica de models discutibles d'avaluació; l'exigència del canvi, molt difícil en un sistema de funcionariat; la insuficient preocupació per unes condicions de treball excel·lents; i, en resum, la posada en marxa d'iniciatives sobre les quals no es torna a reflexionar de forma rigorosa o que s'abandonen un cop passada la novetat de la proposta.

En el document de la UNESCO (1995) sobre «Política per al canvi i el desenvolupament en l'educació superior», s'insisteix en la necessitat de qualitat en l'educació superior, en la renovació de l'ensenyament, en la formació del professorat i, en definitiva, en la consideració de la pedagogia universitària per aconseguir-ho. A continuació, analitzarem aquestes qüestions des del nostre punt de vista.

Qualitat de l'ensenyament superior

La renovació de l'ensenyament i de l'aprenentatge en l'educació superior és indispensable per millorar la seva pertinència i la seva qualitat. Per fer-ho és necessari establir programes que estimulin la capacitat intel·lectual dels estudiants, millorar el contingut interdisciplinari dels estudis i aplicar mètodes pedagògics que trobin l'eficiència de l'aprenentatge.

La qualitat ha esdevingut una preocupació fonamental a la universitat. I això és conseqüència del fet que la satisfacció de les necessitats de la societat i les expectatives que suscita l'educació superior depenen en última instància de la qualitat del personal docent, dels programes i dels estudiants, així com de les infrastructures i del medi universitari.

Es tracta d'un concepte multidimensional que depèn de l'entorn d'un sistema o d'una comesa institucional determinada i de totes les funcions i les activitats que tenen lloc a la institució. Tota avaluació de la qualitat de la Universitat que *només* es refereixi a algun aspecte és molt possible que sigui incompleta. I cal conèixer la concepció o la perspectiva teòrico-pràctica de partida a l'hora d'interpretar i de comprendre els criteris i els resultats de l'avaluació institucional.

La tendència predominant en l'actualitat, en gran part per motivacions econòmiques i pel control de la despesa pública, és de tipus instrumental i posa èmfasi en la qualitat dels productes educatius segons uns objectius previs fixats des de l'exterior a partir d'indicadors quantitatius. En canvi, seria més desitjable que predominés un enfocament ètic orientat envers la qualitat dels processos considerats en si mateixos.

En el nostre context és evident l'absència d'una cultura pròpia i d'experiències que analitzin el fenomen de la qualitat universitària. Recentment, el Consejo de Universidades ha endegat un programa experimental d'avaluació de la qualitat del sistema universitari, i ara moltes universitats desenvolupen experiències concretes d'avaluació del professorat. Seria una llàstima que la pedagogia universitària finalment es limités a adoptar una visió parcial, potser incorrecta, de la qüestió de l'avaluació.

La preocupació rau en el fet que es tingui en consideració una part en lloc de la totalitat. Cal filar més prim en el tema de la qualitat universitària. ¿S'ha tingut en compte el punt de partida diferent de cada Universitat, de cada àrea científica i de cada departament?

533

S'ha partit dels multiples condicionants (infrastructura, laboratoris, biblioteca, personal, etc.) que poden matisar o modificar els resultats? En resum, es té en compte una visió àmplia coherent amb les finalitats de la universitat?

En un enfocament global que tingui present totes les funcions i les finalitats que li són encomanades, cal tenir cura de diversos criteris de qualitat. Per exemple:

1. Criteris generals en relació amb les *finalitats*:

- formació cultural i humana
- ensenyament o transmissió crítica de la ciència
- recerca
- professionalització.

2. Criteris específics en relació amb els *actors*:

- processos de selecció del professorat
- admissió/selecció d'alumnes
- volum i distribució de recursos
- promoció i suport de la recerca
- promoció i suport de la docència
- formació del professorat
- gestió
- configuració de les pràctiques
- atenció al fracàs escolar i als abandonaments.

Una visió global de la qualitat ha de tenir en compte el desenvolupament que els alumnes i els professors assoleixen en el decurs de la seva trajectòria universitària. La veritable qualitat d'una institució universitària rau en la seva capacitat per assolir el desenvolupament intel·lectual, personal i social dels estudiants i dels professors, tant en la seva dimensió pedagògica com acadèmica i científica.

La nostra concepció d'un ensenyament de qualitat ha de guiar els criteris de la docència i de la formació del professorat.

Les funcions del professor universitari

El professor universitari és un professional que realitza un servei a la societat a través de la Universitat. Ha de ser competent en l'àmbit de la seva disciplina, reflexiu i crític, i ha d'estar capacitat per exercir la docència i realitzar activitats de recerca per contribuir a la construcció i al desenvolupament del coneixement.

Com a intel·lectual, ha d'intentar desenvolupar una activitat docent, informativa, crítica i compromesa amb la idea de contribuir a la formació de l'alumne, a la seva preparació professional i, en última instància, a la millora de la institució universitària i de la societat. El professor ha de contribuir que el coneixement transmès sigui rellevant per als estudiants. Per aconseguir-ho, el professor ha de desenvolupar activitats teòrico-pràctiques que trobin ressò en l'experiència de l'estudiant i ha d'ajudar-lo perquè pugui, cada cop amb més autonomia, avançar en els seus processos d'estudi.

Partim del principi de la connexió que cal establir entre la recerca i la docència. La recerca ha d'actuar com a nucli generador de la docència. I la recerca sobre la docència també ha de donar lloc a la introducció de les innovacions necessàries per a la millora de la qualitat de l'ensenyament.

La funció investigadora ha de desenvolupar-se en dos àmbits d'igual importància: el marc de la pròpia disciplina o especialitat i l'àmbit de l'activitat docent.

a) *La recerca en l'àmbit de les disciplines*. Implica conèixer i participar en les línies de recerca de professors i d'equips d'investigadors del departament i de la pròpia àrea científica. És indispensable el coneixement de les metodologies i de les investigacions específiques de l'especialitat, així com disposar d'informació científica nacional i internacional. El coneixement exigit per redactar monografies, informes i projectes de recerca és igual d'important.

b) *La recerca de l'activitat docent*. Cal dedicar una atenció especial en aquest àmbit de la recerca, tradicionalment oblidat i infravalorat a la Universitat. Aquesta recerca neix de la pròpia activitat docent. Exerceix de vincle entre la docència i la recerca i permet transformar els processos d'ensenyament/aprenentatge.

El professor pot investigar sobre la seva pràctica docent tenint en compte necessàriament, entre d'altres, els següents aspectes:

- planificació i disseny de l'ensenyament

- estructura i organització dels continguts i de les activitats, tant teòrics com pràctics

- anàlisi del procés d'ensenyament/aprenentatge

- mètodes, estratègies i tècniques emprats en l'activitat docent

- modes de comunicació i de relació amb els alumnes

- selecció de mitjans i de recursos didàctics i la seva repercussió en l'ensenyament

- el sistema d'avaluació plantejat per valorar l'aprenentatge dels alumnes, etc.

L'ensenyament millorarà en la mesura que es valori i es fomenti aquest tipus de recerca sobre la pràctica docent. D'aquesta manera, la docència adquirirà més importància i serà objecte d'una major atenció i de possibles esforços d'innovació i de transformació.

La funció docent és l'altra cara de la moneda. Inclou des de la preparació i la realització de les classes en el sentit més estricte i tradicional, fins a la tutoria individual, passant per les pràctiques, el treball en equip de professors i alumnes, l'organització de mitjans i de temps, l'avaluació, etc. A partir d'ara, anomenarem aquesta funció docent *ensenyament universitari*, tot prenent el concepte d'ensenyament en la seva accepció més àmplia, que inclou necessàriament la consideració de l'aprenentatge de l'alumne. Un «ensenyament» del professor que no generi l'aprenentatge no mereix ser considerat com a tal.

Un ensenyament universitari de qualitat

Tota situació d'ensenyament és complexa i presenta components axiològics en la definició de fites, la selecció i l'organització de continguts, l'elecció de mitjans i les decisions sobre l'avaluació. El professor intervé en un entorn complex, en un escenari psicosocial viu, definit per la interacció simultània de múltiples factors i de condicions internes i externes a l'aula.

Un ensenyament adequat ha de tenir com a resultat que l'alumne adquireixi una informació bàsica, una autonomia progressiva en l'adquisició de coneixements ulteriors, en el desenvolupament de capacitats de reflexió, en el control d'instruments i de llenguatges especialitzats, de la documentació i de les fonts d'informació, i en el domini de l'àmbit científic i professional de la seva especialitat.

L'ensenyament universitari exigeix considerar com a un dels seus elements indispensables la integració del procés d'ensenyament/

aprenentatge amb l'activitat de recerca. Com hem dit anteriorment, la relació entre la docència i la investigació es troba a la pròpia base del concepte i de les funcions de la Universitat, i ambdues han de mantenir una articulació coherent. Això implica que l'ensenyament com a simple transmissió de continguts ha de ser superat per un ensenyament en el qual es vinculin els processos de recerca.

L'ensenyament universitari exigeix al professor el coneixement de les teories i de les estratègies pedagògiques que li permetin desenvolupar processos enriquidors d'ensenyament/aprenentatge, afavorint, així, la motivació i l'esforç de l'alumne. El domini d'aquestes teories i estratègies didàctiques portaran el professor a impulsar l'aprenentatge significatiu i rellevant.

A les classes, és important recrear diferents situacions d'aprenentatge. Una part important de l'esforç del professor haurà de centrar-se en allò que s'anomena "dinàmica de l'aula", és a dir, a facilitar i millorar els fluxos d'informació i de comunicació, els nivells d'atenció i de discussió, en la capacitat de suggerir alternatives, de sintetitzar, de posar exemples aclaridors, etc. Fins a cert punt, això suposa considerar cada classe com una actuació específica que no pot repetir-se de forma mecànica.

Així doncs, el professor ha de provocar processos d'aprenentatge a l'aula, seleccionar i organitzar els continguts, facilitar el plantejament d'interrogants que facin que l'aprenentatge sigui més actiu i, en definitiva, ha d'aconseguir la comunicació i la relació positiva amb els estudiants.

Per aprendre a millorar el seu ensenyament, el professor ha de contrastar les seves teories prèvies amb les evidències d'una reflexió rigorosa sobre la seva feina quotidiana. La reflexió respecte a la seva acció és un component essencial del procés d'aprenentatge permanent que constitueix l'eix de la formació professional. La indagació i la revisió han de plantejar-se tant pel que fa al coneixement científic com pel que fa a la manera d'ensenyar-lo i a les condicions sota les quals es desenvolupa el procés.

No existeix una teoria científica única i indiscutible sobre els processos d'ensenyament/aprenentatge que permeti la derivació unívoca dels mitjans, de les regles i de les tècniques que cal emprar en la pràctica. Aquí apareix l'art en l'ensenyament. No és possible animar la vida de l'aula, impulsar l'aprenentatge, exclusivament des d'uns codis i unes regles tècniques derivades dels principis i de les teories didàctiques. L'activitat del professor com a docent no es pot regir per una aplicació mimètica de teories o de tècniques elaborades per uns altres. Si fos així, el professor esdevindria un

simple executor que no tindria en compte la seva pròpia personalitat i el context del seu ensenyament.

En un ensenyament de qualitat, el professor intenta comprendre com s'utilitza i s'elabora o es reconstrueix el coneixement científic, com es resolen situacions incertes, com s'elaboren o modifiquen rutines i estratègies, com s'experimenten hipòtesis de treball, com s'utilitzen tècniques, instruments i materials nous, com es dissenyen les tasques i les activitats d'avaluació i com es modifiquen les seves teories i creences prèvies en contrast amb la realitat.

La referència a l'alumnat és un element indispensable en qualsevol concepció de l'ensenyament universitari, atès que:

- ha d'advertir que els alumnes posseeixen uns pressupòsits propis sobre el saber, l'ensenyament i les disciplines que estudien

- són protagonistes, juntament amb el professor, de l'activitat docent i comparteixen amb ell tots els processos d'aprenentatge

- l'elaboració del coneixement a les aules universitàries hauria de desenvolupar-se de forma compartida i activa entre el professor i els alumnes.

És cert que la situació d'aprenentatge és diferent segons el nivell (des de 1r curs fins al doctorat) -el nombre d'alumnes, el tipus de matèria i l'escenari de l'aprenentatge (aula, laboratori, pràctiques)-, però la tendència i l'actitud general del bon ensenyant han de ser les d'implicar i comprometre l'alumne en el procés.

Cal tenir en compte que l'ensenyament universitari es realitza en un context organitzatiu específic que condiciona el desenvolupament més o menys positiu de la tasca. Entre les condicions més significatives es troben les següents:

- la necessitat de grups/classe reduïts a fi d'evitar la massificació de les aules

- la formació d'equips de professors en els departaments amb una visió compartida de l'ensenyament

- l'abundància i la diversificació dels mitjans docents: recursos tecnològics i informàtics, laboratoris, centres de pràctiques, etc.

- el funcionament de bones biblioteques i de centres de documentació que facilitin l'ús de la informació necessària

- l'elaboració d'horaris i l'organització dels temps d'ensenyament/aprenentatge segons criteris pedagògics

- la millora de l'estructura del sistema de tutories

- l'afavoriment de la connexió i la visió de conjunt dels programes i dels cursos teòrics i pràctics

- una certa coherència metodològica entre els professors d'un mateix curs, la qual cosa exigiria una relació o, com a mínim, una informació mútua de la seva tasca respectiva.

Per últim, cal tenir present que l'avaluació dels alumnes és un fenomen complex que condiciona tot el procés d'ensenyament/aprenentatge. D'aquí la necessitat que el professor pugui utilitzar-lo com un element per diagnosticar i comprendre l'activitat, i no només com un mitjà de control acadèmic. La indagació sobre la naturalesa, les funcions i els significats d'aquest procés facilitarà la millora de la tasca docent. És convenient tenir en compte els processos d'avaluació dels alumnes per comprendre i perfeccionar la tasca docent. En resum, si l'aprenentatge dels alumnes és escàs i l'avaluació negativa és abundant, haurem de sentir-nos responsables i preocupats perquè el veritable ensenyament universitari està fracassant.

Com es pot assolir un ensenyament de qualitat? Sens dubte, facilitant el desenvolupament professional del professor universitari.

Desenvolupament professional del professor universitari

La legislació actual no contempla la preocupació per la formació pedagògica dels professors de la Universitat, a diferència del que succeeix als altres nivells del sistema educatiu, en els quals és imprescindible l'adquisició d'una capacitació pedagògica.

A mesura que s'avança en el sistema educatiu, disminueix l'exigència del vessant psicopedagògic i didàctic de la formació. De fet, per accedir a la condició de professor s'exigeix un concurs públic de mèrits en el qual gairebé mai no es té en compte la dimensió pedagògica. Els projectes docents que s'elaboren per adquirir la titularitat o la càtedra universitària freqüentment es converteixen en una teorització erudita sobre autors bàsics i en temaris comentats de l'assignatura. I, tanmateix, haurien de reflectir per escrit la reflexió sobre el procés d'ensenyament/aprenentatge; haurien de ser el lloc d'explicitació de l'experiència, la indagació sobre la pràctica pedagògica, les estratègies i les activitats didàctiques experimentades en el decurs de diversos anys de docència, etc.

Però encara és pitjor l'absència d'aquesta formació pedagògica en la fase de preparació del futur professor i en les primeres passes de la docència universitària.

El desenvolupament professional es defineix com qualsevol intent sistemàtic de millorar la pràctica, les creences i els coneixements professionals del docent universitari amb la finalitat d'augmentar la qualitat docent, investigadora i de gestió.

En definitiva, el *desenvolupament professional i personal significa creixement, canvi, millora i adequació en relació amb el propi coneixement, amb les actituds al treball i sobre el treball, tot cercant la sinergia entre les necessitats de desenvolupament professional del personal i els aspectes organitzatius de la institució.*

La qualificació professional dels professors de la universitat ha de ser concebuda com un procés de formació continua en el qual es combinin una elevada preparació teòrica en la seva disciplina i una preparació pedagògico-didàctica contrastada en l'exercici de la pròpia pràctica docent i investigadora.

El professor universitari ha de percebre el conjunt de coneixements, d'actituds i de capacitats que caracteritzen el professional competent com una necessitat per a la seva pròpia formació com a docent. Per això, *a fi que una proposta de formació sigui efectiva, hauria de comptar amb l'acceptació prèvia del professor mitjançant un procés de sensibilització i de coneixement*; encara més, la seva col·laboració i participació serà imprescindible en la definició de les necessitats de formació i en la seva posterior concreció en plans i projectes.

Principis i directrius per al desenvolupament professional

Cal desenvolupar múltiples propostes de formació per tal de fomentar el desenvolupament professional en els propers anys. Per fer-ho, és imprescindible partir d'una plataforma sòlida cimentada en la concepció d'Universitat, d'ensenyament universitari i de desenvolupament professional.

A continuació enumerem alguns principis de procediment que haurien de guiar l'acció formativa.

1. Cal dissenyar polítiques de formació i de desenvolupament universitari que estableixin les grans directrius de millora de l'ensenyament i de la formació del professorat. Aquestes directrius han de ser prou àmplies i flexibles per contemplar i respectar els diferents contextos i les diferents cultures universitàries amb les seves

necessitats específiques i la seva autonomia d'acció. Per tal que aquestes polítiques tinguin credibilitat cal que vagin acompanyades d'un fort suport institucional, de pressupostos generosos per dotar de recursos personals i materials cada universitat i d'una campanya de sensibilització respecte a la importància i la prioritat de la formació del professorat.

2. S'ha de contribuir des de tots els àmbits a crear un *clima institucional positiu envers la qualitat de la Universitat en general i la formació del professorat en concret*. Per fer-ho, cal que millorin les condicions de treball i és molt important desenvolupar estratègies de sensibilització, d'acostament i de suport als docents. A partir de la desitjable valoració de la docència per part dels professors i dels alumnes, dels departaments i de les autoritats acadèmiques, *s'hauria de crear i de mantenir un clima que repercutís en la cultura del lloc de treball, en la satisfacció en les tasques docents i en la necessitat de millora mitjançant accions compartides*.

En definitiva, als centres i als departaments universitaris s'hauria de generar un clima de responsabilitat, de col·laboració i de suport entre els professors, en el qual es valorés l'ensenyament i es millorés la qualitat de l'aprenentatge dels alumnes.

3. Cal considerar el departament com l'eix articulador de la formació del professorat. La formació inicial i permanent ha de partir de i ha de centrar-se prioritàriament en el departament i els equips o grups de treball del mateix. Seria una equivocació no tenir en compte les seves necessitats, la seva situació grupal i personal.

Tot i que és convenient que les universitats, a través de diferents mitjans (centres, gabinets especialitzats en formació i avaluació, convocatòries, màsters, programes diversos...) desenvolupin les seves propostes, aquestes han de ser fruit de la consulta i la demanda dels professors i els departaments.

I alhora, cal proporcionar el suport logístic, econòmic i d'assessorament per tal que els departaments desenvolupin les seves propostes. Des de les universitats, cal estimular l'autonomia, l'autoresponsabilitat dels professors, els equips i els departaments en el desenvolupament de la seva formació. Evidentment, això es farà mitjançant l'establiment de mecanismes per comprovar la seriositat i la qualitat dels programes i de les accions de formació.

Aquest principi inclou els punts següents:

a) De vegades els departaments universitaris són massa grans i apleguen diferents àrees amb problemes de comunicació i de convivència. Per aquest motiu, cal que s'hi formin *equips de reflexió*

o grups de treball que puguin actuar plegats en el desenvolupament de les línies d'acció.

b) Desenvolupar un *liderat compromès i participatiu* a cada departament.

c) Fer que els professors participin en *les tasques de planificació de la seva formació.*

4. *Desenvolupar la formació en l'acció, en la pràctica professional.* Partir de les experiències personals i institucionals arrelades a la pròpia pràctica i als contextos propers. La recerca en l'acció, sobre la docència, si és possible en equips de col·laboració i contrast d'experiències és, probablement, la millor fórmula de formació. Si això se sap i es pot combinar amb informacions i intercanvis entre departaments, la riquesa formativa augmenta.

5. *Cal partir de grups sensibilitzats que desenvolupin accions voluntàries* i evitar les possibles errades i els avenços lents i dificultosos. Cal establir línies de programes d'acció coherents i actuar amb persistència i visió de futur. Les propostes han de basar-se en el teixit social que constitueix la vida de l'equip o del departament.

6. *Cal crear i oferir una cobertura institucional flexible i receptiva a les demandes i a les necessitats de formació.* Els serveis d'ajuda i d'assessorament als projectes i als programes, en el marc de la Universitat i dels centres, han de contribuir a organitzar institucionalment la formació permanent del professorat.

7. *És necessari potenciar l'avaluació i l'autoavaluació formativa.* L'avaluació del professorat i el desenvolupament professional han d'anar plegats. L'avaluació formativa hauria d'aportar una informació directa sobre la pròpia actuació. Com indica Kemmis: *l'avaluació formativa i l'autoavaluació són la base per al creixement professional i per fer factible la innovació i el canvi.* L'avaluació del professorat inclou de manera implícita el significat de retroalimentació i diàleg professional. El seu objectiu prioritari consisteix a compartir l'autoavaluació entre col·legues, escoltar els comentaris dels altres i rebre informació sobre la feina realitzada individualment o en equip.

8. *També cal investigar i experimentar a l'escenari de l'ensenyament/aprenentatge per desenvolupar didàctiques de les disciplines.* Aquestes aportacions poden ser el motor de canvi en la docència d'àrees científiques de Politècniques, Ciències, Ciències Jurídiques, Medicina, etc. Tan aviat com es contemplin aquestes activitats en les línies d'investigació i docència dels seus departaments, s'haurà fet un important pas endavant en la implicació pedagògica de molts professors que de moment no tenen aquestes preocupacions.

9. Malgrat que cal establir una normativa en l'àmbit del novell, pel que fa a les accions de formació permanent *la prescripció de l'Administració central i/o autonòmica i la de cada universitat ha de ser mínima.* En general, la formació permanent ha de ser lliure, voluntària i desitjada pel professorat. Localitzar el punt de trobada entre les demandes (a partir de necessitats, de mancances i de desitjos de millora) i les ofertes institucionals serà essencial per a l'èxit de qualsevol proposta.

10. Cal tenir present els millors models i exemples utilitzats a les universitats que tenen més experiència en el desenvolupament professional. A les Universitats europees (Anglaterra, França, Alemanya, Dinamarca, Holanda, etc.) i d'Amèrica del nord (Estats Units i Canadà), existeixen experiències que cal conèixer, no per tal d'aplicar-les mimèticament, sinó per adaptar i posar a prova aquells aspectes que sintonitzin amb la nostra cultura universitària i amb la nostra realitat.

Propostes de formació del professor novell

Per professor novell entenem qualsevol professor universitari que es trobi en els seus primers anys de vida professional. Sempre és difícil determinar el nombre d'anys. En la situació específica de la universitat espanyola, el col·lectiu implicat inclou: professors ajudants o en formació, associats sense experiència universitària i, en general, qualsevol tipus de contractat que acabi d'arribar a la docència universitària. La inexistent carrera docent complica el perfil de la formació durant aquest període. Hem de convenir que l'ajudant, com a professor en formació, actualment és el principal col·lectiu al qual hauria d'adreçar-se aquesta informació pedagògica.

La formació del novell només és la primera fase de tota una trajectòria professional; s'hauria d'articular al voltant de la seva integració en un equip docent, en el si del qual s'organitzin i debatin les activitats d'ensenyament. Aquestes haurien d'abastar situacions professionals ben diverses com, per exemple, la reflexió sobre el treball a l'aula, la pràctica de situacions d'ensenyament compartit, la realització d'intercanvis professionals, així com una valoració de les activitats docents experimentades en situacions i contextos diversos.

El professor en formació es troba amb una sèrie de dificultats a causa de la seva deficient preparació inicial. Proposem una fase de formació inicial en el marc de la Universitat que tingui en compte els aspectes següents:

543

1) adquisició de coneixements sobre la vida de l'aula

2) domini d'estratègies d'intervenció didàctica

3) anàlisi de problemes d'aprenentatge i de desenvolupament de l'alumne universitari

4) formació en habilitats i en estratègies de comunicació

5) capacitació en estratègies de recerca i d'innovació educativa a l'aula

6) aplicació de processos d'avaluació que afavoreixin l'aprenentatge i el desenvolupament de l'alumne

7) formació de valors culturals i d'ètica professional.

Els professors novells acostumen a trobar als departaments un ambient de treball que no és pas el més apropiat per dur a terme el seu procés de formació. Hi manca un clima de formació, d'integració als equips de treball, d'atenció a les necessitats individuals de cada ajudant o professor en formació. Caldria introduir algunes accions com:

1) Activitats periòdiques de formació per a grups interdisciplinars d'ajudants, que haurien de ser promogudes des del vice-rectorat o des dels serveis pedagògics.

2) Institucionalitzar la figura del tutor. Aquesta hauria de recaure en professors experimentats, especialment preocupats per la dimensió didàctica. La seva missió consistiria a orientar-los en les seves primeres passes a la docència, en el desenvolupament de programes de treball i en la integració en equips docents responsables d'un conjunt de matèries.

3) Potenciar els equips docents de reflexió amb professors experimentats, novells i en formació. Les seves funcions principals serien la coordinació de les tasques que els professors de l'equip duen a terme amb els seus alumnes i la reflexió sobre el treball a l'aula, a través de l'anàlisi i la discussió de situacions d'ensenyament. L'experiència dels MIR inclou estratègies d'acollida, tutories, intervencions professionals sessions clíniques, etc., que ens mostren aspectes interessants que haurien d'estendre's a la formació de qualsevol professor novell.

4) Donar suport als professors ajudants en el compliment de l'any d'investigació i docència en una altra universitat. És vergonyós l'aïllament que pateix l'ajudant a l'hora de complir una mesura que, tot i estar concebuda correctament a l'LRU, mai ningú no s'ha preocupat de desenvolupar amb seriositat i mitjans suficients.

5) La docència a impartir pel novell hauria de suposar una càrrega docent menor, amb grups d'alumnes sense grans dificultats i sempre amb l'ajuda del tutor i de l'equip per orientar-lo i donar-li suport durant els primers anys.

6) També se li hauria de proporcionar temps i mitjans per assistir a congressos, jornades i seminaris de formació docent, així com a activitats formatives d'altres institucions professionals i altres empreses, tant públiques com privades. Per fer-ho, caldria establir convocatòries d'ajudes a les demandes dels novells amb prioritat sobre els professors experimentats.

7) Establir acords entre departaments per tal que l'intercanvi, amb una periodicitat variable, de professors novells, l'estada dels quals els permet col·laborar en projectes de recerca i millora de la docència, esdevingui un costum. Així també es fomentarien les relacions interdepartamentals, la informació i l'intercanvi de materials i de recursos.

Atès que no existeix una línia divisòria clara entre la formació inicial i la permanent, moltes de les propostes i dels suggeriments exposats aquí tenen validesa per al professorat experimentat. No podem oblidar el caràcter processual i continu de la formació del professor universitari.

Propostes de formació del professor experimentat

La necessitat de la formació permanent és evident i inqüestionable. Afecta milers de persones amb molts anys de docència per endavant, que han d'afrontar-se al repte del seu perfeccionament i de la seva millora professional i que han de donar resposta a una demanda social i institucional explícita de qualitat, especialment pel que fa a la seva docència. D'altra banda, la condició intrínseca del professor com a intel·lectual exigeix de si mateix aquesta necessitat constant d'estar al dia, d'aprofundir en la seva professió, de ser crític amb el coneixement, la cultura, l'ensenyament de la seva disciplina i, en definitiva, amb si mateix.

Si sempre és important la millora de la docència, ara encara ho és més ateses les exigències que planteja el desenvolupament de les noves titulacions i la posada en pràctica d'uns plans d'estudis moderns, flexibles, homologats amb els dels altres països europeus i majoritàriament relacionats amb el món del treball.

Tots els membres de la comunitat universitària estem compromesos en aquesta tasca, des de l'equip de govern de la universitat,

passant pels centres, els consells d'estudi, els departaments i cada professor en contret.

A la Universitat li correspon establir les directrius i les accions de formació permanent més atractives i necessàries per al professorat. Per exemple, la Universitat de Barcelona a través del GAIU ha endegat un programa d'acció amb diferents propostes de caire formatiu i innovador. Però aquesta iniciativa valuosa no seria suficient sense la implicació i el compromís dels centres i dels departaments universitaris. Crec que el departament és l'àmbit més apropiat per desenvolupar la formació del professorat, malgrat totes les dificultats que implica l'estructura departamental, que encara no està prou assentada a la Universitat.

Ara veurem algunes de les propostes d'acció realistes que cada universitat hauria de desenvolupar:

1. *Convocatòria pública de projectes pedagògics innovadors*

La seva realització comporta l'efecte doble de la millora de la docència i l'autoformació. Aquestes convocatòries són més o menys obertes pel que fa a la temàtica i ofereixen un major o menor assessorament.

El GAIU de la Universitat de Barcelona va promoure una convocatòria (1991) per a l'elaboració i la posada en pràctica de projectes d'innovació adreçats a millorar la qualitat de la docència. La resposta de tots els centres va ser positiva i els projectes en curs ja superen els cent. Les àrees prioritàries són: el disseny de programes i l'elaboració de materials i de recursos per al desenvolupament docent, la innovació de noves metodologies docents i la introducció de noves tecnologies didàctiques; l'avaluació d'aprenentatges a través de l'elaboració d'instruments o de la introducció de noves estratègies d'avaluació i, per últim, la innovació en l'organització i el desenvolupament de la docència.

La convocatòria establia dos tipus de projectes segons la responsabilitat en l'execució: a) els de caire institucional (departaments, consells d'estudi, facultats i divisions) i b) els de caire individual, presentats per un o diversos professors d'un mateix departament o ensenyament.

2. *Modalitat sabàtica*

La seva posada en pràctica és fàcil i el seu èxit formatiu probable. Només calen els mitjans, l'organització i uns bons canals d'informació suficients que facin que les estades a altres departaments o centres estatals i estrangers siguin beneficioses. La varietat temporal i la flexibilitat en la seva aplicació aconsella, un cop oferts els mitjans, deixar les decisions a cada departament, tot reservant a la Univer-

sitat la supervisió de la seriositat de les accions. Cal destacar que es tracta d'una modalitat *imprescindible* en la formació del novell, però a la vegada molt convenient en la formació permanent. Així doncs, la força docent total d'un departament ha de ser superior a la seva càrrega docent en un percentatge prudent (10/20%). Només així el departament podrà organitzar-se i permetre que cada semestre o curs puguin «lliurar» alguns professors, després de la presentació i l'aprovació per part del consell del departament dels projectes pedagògics d'estada a altres departaments o institucions. A mesura que s'anés adquirint una cultura formativa, seria més fàcil planificar propostes a mitjà termini que progressivament beneficiarien tots els professors.

3. *Elaborar plans específics de formació permanent*

El punt de partida hauria de ser l'avaluació de les necessitats de formació detectades entre els diferents col·lectius de professors. Potser el centre sigui el marc de referència més adequat, sense descartar altres possibilitats. El qüestionari, l'entrevista i l'opinió dels responsables institucionals podrien ser els instruments de detecció de les necessitats. Partim de la consideració que els professors són els protagonistes que cal escoltar i atendre.

Durant les consultes prèvies cal obtenir informació sobre els programes de les disciplines (objectius, metodologies, avaluació), la relació entre assignatures, la relació entre professors i entre professors i alumnes, el coneixement de les condicions materials reals sota les quals professors i estudiants han de desenvolupar la seva activitat (proporció estudiants/aula i estudiants/professor), els espais d'ensenyament/aprenentatge, la dotació de materials (biblioteca, documentació), els laboratoris i les aules de pràctiques amb mitjans didàctics moderns, amb una atenció especial a les noves tecnologies de la informació, etc. Un cop detectades les necessitats, estarem en condicions de planificar accions eficaces.

4. *Potenciació dels centres de recursos i de documentació pedagògica* que, des dels instituts, els gabinets i els serveis de formació, estiguin a l'abast de tots els professors. La creació de bases informàtiques, materials didàctics, informes d'experiències pedagògiques, etc., permetria oferir exemples i assessorament a aquells qui ho demanessin. Molts d'aquests materials i d'aquesta documentació podrien obtenir-se a través de la cooperació entre universitats i/o centres, amb la qual cosa el seu efecte multiplicador seria evident. Les propostes han de combinar les iniciatives de la Universitat i les de cada un dels centres. Els serveis d'informàtica i de mitjans audiovisuals han d'iniciar la producció de materials didàctics i convé no dispersar les accions.

5. *Crear i potenciar equips de reflexió didàctica*

Aquests haurien d'estar formats per professors experimentats i novells que, en accions compenetrades, revisarien els programes de les matèries, proposarien metodologies innovadores, es responsabilitzarien conjuntament d'un grup d'alumnes (tutories, avaluació, orientació de l'estudi...), desenvoluparien línies d'investigació en la docència, etc. La característica bàsica d'aquests grups és la sintonia en les seves concepcions i en les seves relacions, les quals generen un clima propici que beneficia tothom. Els grups poden incloure alumnes de formació avançada en una visió compartida d'ensenyament/aprenentatge. En els departaments existeixen experiències que mostren la utilitat i l'interès d'aquestes accions.

En la major part dels casos, aquests equips es desenvolupen al voltant d'un *coordinador*. Normalment es tracta d'un professor que, per les seves qualitats personals i la seva habilitat interpersonal, es guanya la confiança dels seus companys i actua de dinamitzador del grup. La seva capacitat de liderat i d'organització de la dinàmica docent multiplica els efectes i fa de fil conductor entre els plans del departament i els equips o, segons sigui el cas, cada professor.

6. *Investigació a l'aula*

Una de les millors maneres de comprometre el professorat en la millora de la seva docència és fer que assumeixi la responsabilitat sobre allò que succeeix a les seves classes, sobre l'aprenentatge dels seus alumnes. Per fer-ho, cal que conegui i investigui allò que succeeix a l'aula. Aquest tipus de recerca hauria de fomentar-se i promoure's des dels centres i els departaments. Ens referim a una recerca l'objectiu de la qual sigui no tant l'àmbit disciplinar com el procés d'ensenyament/aprenentatge que té lloc a les aules. Es tracta d'una investigació iniciada pels mateixos protagonistes que la desenvolupen, duta a terme als escenaris de l'aprenentatge i amb l'objectiu de la millora de la pràctica. Com diu Santos Guerra (1991): sotmetre a una anàlisi rigorosa la preparació, l'acció i l'avaluació permet entendre allò que es fa i facilita la presa de decisions per transformar-ho.

A qualsevol de les propostes esmentades, els àmbits sobre els quals permanentment caldrà centrar la reflexió i la formació són: a) la millora dels processos de planificació i de disseny del treball docent, b) la reflexió i l'aprofundiment sobre la pràctica docent i els seus resultats, c) els coneixements dels alumnes, d) el desenvolupament dels procediments i de les estratègies innovadores, e) l'organització de temps, espais i seqüències instructives a l'aula, f) la utilització de recursos tecnològics, g) el disseny de procedi-

ments d'avaluació, h) l'anàlisi psicodidàctic de les matèries i, finalment, el desenvolupament de les didàctiques de les disciplines.

Hem exposat a grans trets la nostra concepció del desenvolupament professional del professor universitari i hem presentat algunes directrius i algunes propostes d'acció que poden ser viables al nostre context universitari. Alhora, som realistes i conscients que en la situació actual cal partir de projectes a petita escala i ampliar els programes i les activitats gradualment, per assegurar la qualitat més que no pas la quantitat. Finalment, perquè això sigui un fet, la necessitat de perfeccionar la docència universitària ha d'anar acompanyada d'un suport institucional real i efectiu per part de l'administració i de la Universitat. Només així als centres universitaris es crearà un clima de responsabilitat sobre l'ensenyament.

Estat de la qüestió de la pedagogia universitària

No és fàcil fer una síntesi de la situació de la pedagogia universitària a nivell internacional i nacional. I tampoc no crec que ningú posi en dubte que, amb més o menys encert, aquesta està present a qualsevol universitat moderna. L'existència d'associacions internacionals, el gran nombre de publicacions, la celebració de congressos internacionals i nacionals i l'existència de serveis, centres o instituts pedagògics als països més moderns avalen la seriositat i la necessitat d'aquest àmbit disciplinari i organitzatiu. Si hagués d'escollir els exponents de la seva actualitat i la seva consistència triaria els següents:

En primer lloc, la implicació progressiva de professors de les diferents àrees de coneixement, preocupats per la seva formació i per la millora de l'ensenyament universitari. Per consegüent, no només és una qüestió dels pedagogs i dels didactes de professió, sinó que és responsabilitat de tot el professorat.

Les universitats de parla francesa (Canadà, França i Bèlgica) van encunyar el terme Pedagogia Universitària en coexistència amb Didàctica Universitària (Suïssa, Alemanya), amb significats similars. Aquell inclou l'estudi dels processos d'ensenyament/aprenentatge des de la perspectiva general i els problemes específics d'ensenyament/aprenentatge en relació amb els continguts i les disciplines, cada cop més situats en el context sòcio-institucional.

Partint dels aspectes més institucionals de l'activitat del professor universitari, l'evolució teòrico-pràctica ha estat similar a la de l'àmbit anglosaxó, i ha seguit progressivament concepcions cada cop més àmplies de les activitats de formació i de millora de la docència. Existeix una Associació Internacional de Pedagogia Universitària (AIPU) que celebra els seus congressos internacionals regularment. I ja el 1972 la universitat canadenca de Laval va crear un Servei Universitari de Pedagogia, seguit el 1973 pel de Montreal. Les seves finalitats són similars: millorar la qualitat de l'ensenyament i de l'aprenentatge, informar els professors dels avenços en pedagogia universitària, valorar el paper del professor des del punt de vista docent i sensibilitzar l'entorn acadèmic sobre la importància de l'acte pedagògic. Posteriorment, l'avaluació institucional ha adquirit un paper important.

A Europa, especialment a França, Bèlgica i Suïssa, han sorgit propostes similars. Des de 1985 existeix la xarxa europea per al desenvolupament professional de l'ensenyament superior. A França hi ha una tendència molt interessant que consisteix en l'agrupament de col·lectius professionals preocupats per qüestions docents, especialment de recerca i d'innovació didàctica. En són exemples l'agrupació per a la innovació pedagògica farmacèutica de Lió i la xarxa d'investigacions cooperatives per a la didàctica de la química de diverses universitats. També són coneguts el Servei de Pedagogia de la Universitat de Lovaina i de l'Escola Politècnica de Lausana.

A Alemanya, el 1970, es van crear l'Institut de Formació Pedagògica de Berlín i el Centre Interdisciplinari de Didàctica Universitària d'Hamburg. Posteriorment, es van estendre a altres universitats alemanyes. Existeix un interès fluctuant per la formació permanent entre el professorat, sempre que l'oferta d'activitats sigui coherent amb els temes i les necessitats actuals de formació permanent entre el professorat.

Pel que fa a l'àmbit anglosaxó, Austràlia pot considerar-se capdavantera a l'àrea de la pedagogia universitària. D'ençà de 1976, a la majoria de les seves universitats es van crear unitats/serveis que treballen per al perfeccionament pedagògic. Els avenços han estat lents i, per exemple, els resultats obtinguts en una enquesta realitzada el 1985 a Queensland sobre l'opinió dels professors respecte a la formació pedagògica no van ser gaire positius.

Als Estats Units, la formació i el desenvolupament del professorat universitari també es remunten a la dècada dels setanta (centres per a l'eficàcia de l'ensenyament, Texas i Carolina, 1973), però sobretot a la dècada dels vuitanta es van multiplicar els centres i els consells per a la qualitat de l'ensenyament. Destaquen la preocu-

pació per assolir un clima institucional favorable, les noves tecnologies en l'ensenyament, la millora de l'aprenentatge dels estudiants, la formació de novells, l'avaluació del professorat, etc.

A Stanford, des de principis dels vuitanta, el conjunt d'aquestes activitats es definia com la teoria i la pràctica que permetien millorar la realització de les tasques del professorat universitari en diversos aspectes, inclosos l'intel·lectual, l'institucional, el personal, el social i el pedagògic, el pes específic dels quals variava en funció de les situacions concretes. A Anglaterra, s'ha imposat el concepte de *desenvolupament professional*, que comprèn un ampli ventall d'activitats que van més enllà de la formació per a l'adquisició d'habilitats a l'ensenyament (Londres, Sheffield...).

Durant els anys vuitanta, el Comitè de Vice-cancellers i Rectors va elaborar un codi de pràctiques que establia normes en relació amb les activitats de formació del professorat. Posteriorment (1989), es va crear una unitat per a la formació del personal docent, amb l'objectiu d'ajudar els professionals de la formació pedagògica en la seva tasca. Encara és més interessant la tasca del centre d'estudis per a l'ensenyament superior de l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres, on, enlloc de treballar des de mètodes educatius concrets, es treballa des d'una concepció àmplia que inclou quatre àrees: comprendre l'estudiant universitari; analitzar la teoria i la pràctica educativa mitjançant l'organització de cursets i de tallers sobre el desenvolupament de mètodes d'ensenyament específics, especialment per incidir en la millora dels plans d'estudi; adquirir consciència de les necessitats i de les actituds del professorat, tot intentant crear una comunitat docent que fomenti el desenvolupament i l'enriquiment del seu ensenyament i, finalment, s'intenta que els professors siguin més conscients de les necessitats dels seus departaments i les seves institucions, així com de les repercussions de qualsevol projecte d'innovació.

Un dels problemes perennes és el de la ubicació d'aquests centres, serveis o gabinets: han de ser unitats independents? han de formar part de l'estructura de cada facultat? han de ser gabinets impulsors de la política docent dels equips rectorals?, etc.

En resum, actualment, el panorama internacional en la formació del professorat universitari comença a ser prometedor, tot i que considerat globalment, en el conjunt de tots els països, encara és pobre. No s'observa una voluntat clara de posar en pràctica propostes institucionals àmplies i sistemàtiques pel que fa a la formació inicial, que potser és la qüestió més important de totes.

En les propostes de formació permanent, la varietat és la tònica general. Les activitats es dirigeixen envers la disciplina o l'especialitat

i les seves estratègies d'ensenyament, no pas envers el professor com a eix fonamental; per això predominen les activitats pròpies d'una concepció instrumental i tècnica de l'ensenyament universitari.

I què succeeix al nostre país? Crec que encara és aviat per fer-ne una valoració, o fins i tot una síntesi de resultats, atès que l'activitat sistemàtica és molt recent.

Ja queden lluny les primeres iniciatives desenvolupades des dels ICE a principis dels anys vuitanta. Posteriorment, els ICE van ser qüestionats i la seva evolució a cada universitat ha seguit trajectòries diferents. Alguns d'ells s'han centrat més en els temes de formació i d'avaluació del professorat universitari, a dintre de les polítiques dels equips rectorals.

El que sí és cert és que en els darrers cinc anys han millorat el clima favorable i la sensibilitat de la comunitat universitària envers la pedagogia universitària. Ha aparegut un gran nombre de publicacions, s'han celebrat congressos i seminaris (Càdis i Les Palmes 1991; València 1991; Barcelona 1990; Màlaga, Sevilla 1992...) i s'han realitzat projectes d'innovació i programes d'avaluació. S'han creat serveis (València i Autònoma de Madrid), gabinets (Barcelona) i s'han organitzat cursos de formació pedagògica a nivell de postgrau (Autònoma de Madrid i Politècnica de Madrid, València i Politècnica de Barcelona), etc.

A la Universitat de Barcelona, s'ha impulsat l'activitat del GAIU, que està desenvolupant diversos programes a tots els centres. Però, a més a més, s'ha designat un vice-rector per a la qualitat de la docència i, recentment (1995), s'ha creat el *Consell de Qualitat* de la Universitat de Barcelona, sota la direcció del rector i del president del Consell Social.

Per concloure, és important insistir en el fet que cal que la qüestió de la qualitat de l'ensenyament i de la formació del professorat universitari s'incorpori com a objectiu important a les polítiques i els programes dels equips rectorals de la universitat espanyola.

Ortega i Gasset (1930), a «Misión en la Universidad», defensava la metodologia de l'ensenyament superior i criticava els pèssims professors i la manca d'una pedagogia universitària. Malgrat que penso que sempre han existit professors excel·lents i, d'alguna manera, una visió pedagògica i didàctica de l'ensenyament universitari, ara més que mai, la reflexió, la investigació i l'aplicació de la pedagogia universitària comencen a adquirir la seva carta de naturalesa a la Universitat.

Referències bibliogràfiques

(1991): 1r Congrés Internacional sobre qualitat de l'ensenyament universitari. Actes ICE Universidad de Cádiz.

(1991) *La pedagogia universitària. Un repte a l'ensenyament superior*. Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat Barcelona.

ASTIN, A.W. (1985): *Achieving Educational Excellence*. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass.

BENEDITO, V. (1976): Participación didáctica en la Universidad. Barcelona: C. E. U.

BENEDITO, V. (1992): La formación del profesorado universitario. Documents MEC. Madrid.

BENEDITO, V. (1992): «Formación permanente del profesorado universitario». *Enseñanza Universitaria*, núm. 4 ICE. Universidad de Sevilla.

DE MIGUEL, M. (1991): Indicadores de calidad de la docencia universitaria. Ponència presentada al I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria. Cadis.

FERNÁNDEZ, M. (1989): *Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una Didáctica Universitaria*. Madrid.

FERRER, V. (1994): *La metodologia didàctica a l'ensenyament universitari*. Publicacions Universitat de Barcelona.

GRAY i HOY (1989): «University Development: The Balance between Research and Teaching», *Higher Education Review*, núm. 22(1); pp.35-46.

LAFFITE, R (1993): *La planificació de la docència universitària*. Publicacions Universitat de Barcelona.

LAZARO, L.M. (1993): *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Servei de Formació Permanent. Universitat de València.

MAIN, A. (1987): «Teacher Education for Higher Education».

A: Dunkin, M.: *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Nova York: Pergamon; pp.795-798.

MARCELO, C. (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

RODRIGUEZ, S. (1990): *Pla d'avaluació i innovació universitària*. GAIU, Universitat de Barcelona.

RODRIGUEZ, S. (1991): Dimensiones de la calidad universitaria. I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria. Cadis: ICE.

RODRIGUEZ, S. (1992): «L'avaluació universitària: L'experiència de la Universitat de Barcelona». *Temps d'Educació*, núm. 8, pp.137-166.

SHON,D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Nova York: Jossey-Bass.

SHÖN,D. (ed.)(1991): *The reflective Turn*. Nova York: Teacher College Press.

UNESCO (1995): Politica para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Documento *policofriado*. Paris.

ZEICHNER,K. (1990): «Teacher Socialization». A: Houston, R.: *Handbook of Research on Teacher Education*. Nova York: Macmillam, pp.329-348.

Paraules clau

Educació universitària | *Professió docent*
Formació del professorat | *Qualitat d'ensenyament*

554

Abstracts

La pedagogía y la didáctica universitaria, después de dos décadas, ha adquirido la mayoría de edad y hoy está presente en cualquier universidad moderna.

Entre los objetivos de su competencia que se plantean, cabe citar los siguientes:

La reconceptualización de la profesión docente y el análisis de las funciones de docencia, investigación y gestión, la preocupación por la calidad de la planificación, desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación; el desarrollo profesional del profesorado desde la formación inicial hasta sus últimas experiencias universitarias, la necesidad de interrelacionar los procesos de investigación y docencia, así como desarrollar la investigación sobre la docencia en la práctica; la aportación de innovaciones metodológicas en el marco de las nuevas teorías y tecnologías de la comunicación y de la información; la construcción de una universidad dinámica, reflexiva y crítica, es decir, formativa, pluralista y profesionalizadora.

El artículo plantea interrogantes, reflexiones y experiencias actuales, en relación con algunos de los objetivos señalados, y finaliza con una síntesis sobre la situación de la pedagogía universitaria.

Après deux décennies, la pédagogie et la didactique universitaire ont atteint l'âge adulte et sont aujourd'hui présentes dans toute université moderne.

Parmi les objectifs qu'elles poursuivent, nous retiendrons:

la reconceptualisation de la profession d'enseignant et l'analyse des fonctions d'enseignement, de recherche et de gestion, la recherche de la qualité en matière de planification, de mise en œuvre des processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, le perfectionnement professionnel des membres du corps enseignant, de leur formation initiale à leurs dernières expériences universitaires, le besoin de lier les processus de recherche et d'enseignement, ainsi que de développer la recherche sur l'enseignement dans la pratique, l'apport d'innovations méthodologiques dans le cadre des nouvelles théories et des nouvelles technologies de la communication et de l'information, la mise en place d'une université dynamique, apte à la réflexion et critique, c'est-à-dire formatrice, pluraliste et capable de former de bons professionnels.

Cet article pose des questions d'aujourd'hui, émet des réflexions et parle d'expériences actuelles concernant ces objectifs et se conclut par une synthèse sur l'état de la question de la pédagogie universitaire.

After two decades, the Theory and Practice of University Teaching have come of age and are present in any modern university today.

Among their objectives are:

a new concept of the teaching profession and an analysis of the functions of teaching, research and management; a concern for the quality of planning, and the development of the teaching and learning processes and assessment; the professional development of the teaching staff from initial training to their latest experiences at university; the need to interrelate the processes of teaching and research and to develop research into practical teaching; the provision of methodological innovations in the framework of the new theories and technologies of communication and information; and the construction of a dynamic, thoughtful and critical university, ie. a pluralist one which provides training and professionalism.

The article poses present day questions, reflections and experiences related to some of the objectives indicated and ends with a summary of the current state of the practice of university teaching.

555

BEST COPY AVAILABLE

La materialització de la natura a la raó moderna

Hans Lindahl*

I. Introducció

Existeix una cosa així com un concepte *modern* de la natura? I, en cas afirmatiu, en què consisteix? De fet, el títol d'aquesta conferència ja anticipa una resposta: la raó moderna ens descobreix la natura com a *matèria*. Una resposta semblant no només resulta excessivament sumària sinó que a més amaga una paradoxa. D'una banda, ofereix una caracterització massa abstracta de la natura. Tradicionalment, la «matèria» designa un concepte límit, allò que queda més enllà del que és pensable i articulable: com a tal, designa el que ens és més llunyà. D'altra banda, i aquí es troba l'aspecte paradoxal de la resposta, la materialitat de la natura és el que ens és més proper i familiar com a homes moderns, allò que no necessita explicació i que constitueix el pressupòsit autoevident de la raó moderna. Per tant, la tasca consisteix a treballar aquesta paradoxa encarant-la des de dues perspectives complementàries. En efecte, el títol anuncia que allò que significa la materialitat de la natura només es pot entendre a partir d'una reflexió sobre la *modernitat* pròpia d'aquesta concepció. L'interrogant què és la natura? va lligat a aquesta altra pregunta: què és la raó moderna?

En la seva autocomprensió filosòfica, la modernitat s'anuncia amb el lema *ego cogito sum*. Aquesta fórmula concisa resum el concepte de racionalitat constitutiu de la modernitat, i això en sentit estricte, és a dir, allò que la tipifica i la distingeix com a període històric d'Occident. Doncs bé, què té a veure el principi *cogito* amb la materialització de la natura? Si manllevem una distinció que Kant va introduir a la *Crítica de la raó pràctica* per explicar la relació entre el deure i la llibertat, podríem dir que la materialització de

---

*L'autor, nascut a Colòmbia, és professor docent de Filosofia del dret a la Universitat de Tilburg, Països Baixos. Després d'exercir l'advocacia a Colòmbia, va viatjar a Bèlgica on va obtenir el doctorat en filosofia a la Universitat de Lovaina. A més de diversos articles i recensions, ha publicat dues monografies: *Derecho y sentido. Ensayos de hermenéutica jurídica* (1990) i *Welfare and Enlightenment. An Enquiry into the Rational foundations of the Welfare State* (1995). Aquest article correspon a la conferència que va impartir el professor Hans Lindahl a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, el desembre de 1994.

Adreça professional: Universitat de Tilburg. Països Baixos.

la natura, tal com es mostra a la tecnologia moderna, és la *ratio cognoscendi* del *cogito*; inversament, el *cogito* és la *ratio essendi* de la materialització de la natura a la modernitat. Si una descripció de les activitats en què l'home materialitza la natura ens permet conèixer què significa la raó moderna, aquesta se'ns descobreix com l'essència que determina i governa aquestes formes d'actuar històricament concretes.

D'entrada, aquest camí presenta, com a mínim, tres dificultats. Una manca aparent de rel·levància: en primer lloc, el concepte de natural no s'esmenta a la fórmula «penso, existeixo». No sembla possible arribar a una comprensió de la natura directament des del concepte de racionalitat esbossat a les *Meditacions* de Descartes. En segon lloc, l'abstracció del «jo penso» es contraposaria a la concreció de les figures en què se'ns revela la natura: els parcs naturals, els camps de conreu, les plantes hidroelèctriques, el cos humà, etc. Com es pot reconciliar la necessitat d'una anàlisi concreta de la natura amb l'abstracció d'una fórmula metafísica? Tercer, la singularitat de l'activitat anomenada *pensar* contrasta amb la multiplicitat d'activitats en què ens relacionem a la natura. Reconduir-les totes a la unitat del «jo penso» sembla que empobreix, més que no pas enriqueix, la nostra comprensió d'allò que la natura significa per a l'home modern.

Tot i això, i invertint el sentit d'aquesta darrera objecció, és justament a partir de la unitat del *cogito* que s'aconsegueix una comprensió de la nostra relació, en aparença múltiple, però efectivament única, amb la natura. Si bé és cert que la natura se'ns descobreix en activitats tan diverses com la física teòrica, l'enginyeria civil, l'agronomia, la meteorologia, l'oceanografia, la química i l'enginyeria ecològica, encara continua sense resposta la pregunta sobre la seva possible unitat més enllà de tota dispersió. D'altra banda, la referència a un principi únic ens permet dirigir l'atenció sobre un altre aspecte important, no menys constitutiu de la nostra manera peculiar de comprendre la natura. Em refereixo a la distinció moderna entre la «natura exterior» i la «natura interior», a la natura que tenim al davant i a la natura que som. Haurem de deixar de banda la pregunta sobre els criteris que permetrien distingir l'una de l'altra. També renunciarem a indagar si una anàlisi acurada d'aquesta topologia no ens col·loca d'immediat en presència dels límits de la raó moderna. Per als nostres propòsits, importa anotar que *una mateixa actitud* anima la tecno-ciència de cara a la natura exterior i el pensament ètic modern enfront de la natura interior. Per descomptat, aquests dos conceptes no es confonen entre ells, la tecno-ciència no és praxi ètica, ni la praxi ètica no és tecno-ciència. Però sí que emanen d'una concepció comuna de la racionalitat. Fins al moment m'he referit al concepte de *racionalitat* sense preocupar-me d'explicitar-ne el

significat. N'introduiré una definició, no només per evitar equívocs, sinó per delinear l'*estil* de reflexió que em proposo desenvolupar a les línies següents. Entenc per racionalitat *una particular relació de l'ésser humà amb la realitat*. Si la física, la meteorologia, l'agronomia i la resta d'activitats que esmentàvem mereixen ser considerades com a modalitats d'un i del mateix concepte de racionalitat, és perquè totes «fan el mateix», són manifestacions diferents d'una mateixa *ontologia*, d'un sol concepte de realitat, encara que no en sàpiguen res.

Això ens ofereix l'oportunitat per aclarir un altre equívoc. En l'autocomprensió de la modernitat, la metafísica és un llibre tancat. En particular, la *Crítica de la raó pura* hauria passat comptes definitivament tant amb la metafísica escolàstica com amb la metafísica essencialista de l'Antiguitat. Segons la famosa observació de Kant, el descobriment de la finitud de la raó humana només ens deixa obert el camí d'una «filosofia transcendental». Al final d'aquest escrit tornarem a indagar el que pròpiament significa aquest camí. Per ara n'hi haurà prou a oferir una definició que permeti mostrar per què la modernitat continua fent metafísica, i això de manera necessària. En efecte, si la raó (moderna) és una particular relació de l'ésser humà amb la realitat, la metafísica (moderna) s'encarrega d'*elevar a conceptes aquesta relació com a tal*. En elaborar el concepte de realitat de la seva època, la metafísica moderna dóna compte dels pressupòsits últims de les activitats en què es desenvolupa aquesta ontologia i que imprimeixen el seu segell distintiu a la modernitat. Això no vol dir que sigui res de semblant a una «meta-ciència» al servei d'aquestes activitats; ben al contrari, el moll de la metafísica que arrenca amb Descartes és una reflexió *ontològica*, una elaboració del concepte de realitat constitutiu de les múltiples manifestacions de la modernitat. Tampoc no se circumscriu a la tecno-ciència, a l'acció com a *mitjà* per a una finalitat. De fet, la reflexió filosòfica moderna sobre l'acció orientada a les *finalitats* pròpies de l'actuació -o la praxi, tant ètica com política- és metafísica. No menys que la tecnologia i la teoria, el concepte modern de praxi pressuposa una ontologia històricament circumscrita.[1]

Doncs bé, el *cogito* inaugura l'autocomprensió filosòfica de la modernitat perquè aquesta fórmula enclou una nova interpretació

(1) Per això, i encara que s'intenti substituir el paradigma «monològic» de la raó moderna per un altre de «dialògic», un «pensament postmetafísic» a l'estil de J. Habermas continua sent metafísic. Vegeu d'aquest autor, *(1988). Nachmetaphysische Denken. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp.

de la relació de l'ésser humà amb la realitat. Més concretament, l'*ego cogito cogitata* eleva a conceptes la comprensió de la realitat com a *producció*, del *cogitatum* com a producte *humà*. Quan indiquem que la modernitat materialitza la natura, indiquem que la seva «materialitat» únicament és intel·ligible a partir d'aquest nou concepte de realitat. Si èpoques anteriors d'Occident no coneixien activitats com la física clàssica o quàntica, l'agronomia o la química, en les quals actualitzem continuament una certa pre-comprensió de la natura, és abans de tot perquè les animava una altra ontologia. Em sembla que les conseqüències d'aquest gir històric s'estenen a un problema molt propi de l'Educació Ambiental. En efecte, aquesta tematitza de manera cada cop més aguda la *destructivitat* de la nostra tecno-ciència, provant de «crear una major consciència» respecte de la necessitat de *conservar* la natura. La conservació del «medi ambient» apareix com la punta de llança d'una crítica fonamental a la raó moderna. Em pregunto, tanmateix, si no seria més aviat el cas que, essencialment considerada, la creació d'un parc natural és una altra manifestació de la mateixa actitud bàsica que també fa possible la destrucció. Amb la preservació del medi ambient s'obriria una nova ramificació de la raó moderna, però no crec que l'haguem franquejat. Quan l'home demarca un territori per protegir-lo de la seva pròpia activitat, restringeix o fins i tot es veda a si mateix l'ingrés a l'espai protegit; però el fet de «restringir-se» o «vedar-se», que crea l'espai per a una reserva forestal, és l'exercici d'allò que Kant anomenava l'*auto*legislació, una autolegislació que constitueix l'essència de la raó moderna. No vol dir, doncs, que destruïm o que conservem més que en èpoques anteriors de la humanitat; és que fem quelcom de *diferent*. No vull suggerir que tan se val continuar destruint com conservant. Però sí que desitjo qüestionar la pressumpta radicalitat de moltes de les crítiques ecològiques dirigides contra la modernitat: molt més del que acostumen a adonar-se, es mouen dins de l'àmbit d'allò que precisament critiquen. Sense que l'oposició (a penes relativa) entre destrucció i conservació pretengui ser exhaustiva, l'una i l'altra reposen sobre un pressupòsit comú: la materialització de la natura que, al seu torn, és l'expressió d'una ontologia històricament inèdita.

A grans trets, aquest és el context que suscita una reflexió sobre la natura a la modernitat. Desenvoluparé aquesta mena d'idees en tres moviments. En un primer pas, caracteritzaré preliminarment el concepte modern de la natura a partir de les glosses que Marx va fer al programa del partit dels treballadors alemanys en un text que ens ha arribat amb el títol *Crítica al Programa Gotha*. En acabat presentaré el que es podria anomenar una petita fenomenologia de la tècnica moderna, on intentaré precisar allò que distingeix l'agricultura anomenada «tradicional» de l'agroindústria contemporània. Per finalitzar,

senyalaré de quina manera la materialització de la natura troba la seva fonamentació metafísica en allò que Kant anomenava la «Idea de la filosofia transcendental».

II. La natura com a condició del treball

Igual que el capítol II de *De Cive* i la segona part de la *Fonamentació de la metafísica dels costums*, la *Crítica al Programa Gotha* és un d'aquells pocs textos que aconsegueixen destil·lar en unes quantes línies atapeïdes els pressupòsits bàsics de la modernitat. Les observacions que conté a la primera pàgina sobre el concepte de natura excedeixen àmpliament el seu significat per al pensament específicament marxista,[2] i ofereixen la clau per a una comprensió del concepte modern de la natura. Marx comença citant un paràgraf del programa del partit dels treballadors: «El treball és la font de tota riquesa i de tota cultura, i com que el treball útil només és possible a i per mitjà de la societat, la totalitat del seu producte pertany amb igual dret a tots els membres de la societat».[3] El que ens interessa de la crítica de Marx no és tant aquesta en si mateixa com el residu impensat en ella, els pressupòsits autoevidents a partir dels quals es critica el programa Gotha. En resposta a la primera part del paràgraf, Marx anticipa el següent: «El treball no és *la* font de tota la riquesa. La *natura* és tan font (*Quelle*) del valor d'ús... com ho és el treball...» (idem). I per ressaltar la importància de la natura com a font cooriginària de la riquesa, unes línies més endavant afegeix: «I pel fet que l'home es relaciona per endavant com a propietari amb la natura, font de tot instrument i producte de treball, tractant-la com quelcom que li pertany, el seu treball esdevé una font de valor d'ús i de riquesa» (idem)... Per descomptat, el propòsit de la doble referència a la propietat i al valor d'ús és evocar la noció del valor de canvi i, amb aquest, la mercaderia. En altres paraules, la referència a la natura com a font cooriginària de la riquesa forma part integrant de la crítica del mode de producció

(2) Per a un tractament sistemàtic del tema a Marx, consulteu l'excel·lent monografia d'SCHMIDT, A. (1978): *Der Begriff der Natur in der Lehre von Marx*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
(3) MARX, K. (1985): «Kritik des Gothaer Programms». A: *Marx Engels Gesamtausgabe (MEGA)*. Berlin: Dietz Verlag, vol. 25, p. 9.

BEST COPY AVAILABLE

560

capitalista. L'interès de Marx consisteix a mostrar que, en excloure la referència a la natura com a font de riquesa, el programa Gotha es priva de la possibilitat de pensar en la seva integritat el fenomen capitalista que, igual que qualsevol mode de producció, implica una relació doble, la relació home-home i la relació home-natura. Aquest punt no és més que allò «pensat» en la crítica, allò que es tematitza per poder passar més endavant en la polèmica. Però allò que és decisiu és allò que *no* és polèmic, allò que ni es discuteix ni sobre el qual cal posar-se d'acord. En efecte, podem remarcar que Marx s'oposa que el treball sigui l'*única* font de la riquesa, però no que sigui *font* d'aquesta. Per això, quan afegeix que *també* la natura és font de riquesa, ho fa sota el supòsit que la natura *és* una font. Doncs bé, què és una font?

Aquest interrogant no seria gaire enutjós ni dilatori si no fos perquè la noció de «font» posseeix una llarga història en la metafísica d'Occident, les seves permutacions fins i tot *són* les figures que assumeix aquesta història. Va ser Aristòtil el primer que va transportar la noció d'*arché* -diversament traduïda amb els termes «font», «origen» i «principi»- al centre de la reflexió filosòfica. *Arché*, conforme al Llibre V de la *Metafísica*, és «el primer punt des del qual una cosa és, o arriba a ser, o és coneguda».[4] Aquesta enumeració serà decisiva per al desenvolupament posterior de la metafísica, ja que classifica la noció en la seva doble accepció de font de l'ésser i font del coneixement. En un gest no menys decisiu, Aristòtil subordina l'interrogant sobre el coneixement a l'interrogant sobre l'ésser: «Existeix una ciència que investiga l'ésser quant a ésser i els atributs que li pertanyen en virtut de la seva pròpia natura» (*Metafísica* 1003a22-23). L'ésser per excel·lència és la substància, la cosa individual o, com diu en un altre lloc, el *tode ti*, un «això així». Conseqüentment, la pregunta central de la metafísica aristotèlica, una pregunta que serà represa i reelaborada per la metafísica cristiana i més endavant per la metafísica moderna, és d'una senzillesa desconcertant i d'una radicalitat inusitada: què és una cosa? Només quan s'ha formulat aquesta pregunta en tota la seva radicalitat adquireix el seu significat i un pes específic propi l'interrogant per la font com a «primer punt» de l'ésser. En lloc d'abordar directament un interrogant tan refractari, Aristòtil segueix una estratègia més esbiaixada: per què esdevé o arriba a ser una cosa? El gir del «què?» al «per què?» permet introduir la doctrina de les quatre causes, que Aristòtil assimilaria a principis o fonts. «Tot allò que arriba a ser, arriba a ser mitjançant l'agència de quelcom i arriba a ser quelcom» (*Metafísica*, 1032 a 112-13). Allò del qual quelcom esdevé és la seva

(4) ARISTÒTIL. *Metafísica*. 1013a18

561

causa *material*, allò que arriba a ser, la causa *final* i *formal*; l'agent que posa en moviment l'esdevenir o canvi substancial, l'art o la natura. *Techné*, la paraula grega que traduïm per «art» o «tècnica», té un significat molt més ampli que el nostre, ja que abraça tota la capacitat faedora, tant d'allò que és artístic com d'allò que és «artificial» en el sentit d'artifici. Si l'art és un principi de moviment «extern» a la substància que esdevé, de la *physis* o natura és propi, segons Aristòtil, que constitueixi un principi de realització immanent a la substància mateixa. Resulta significatiu que l'art i la natura siguin, tots dos conceptes, allò que l'escolàstica anomenaria *causa eficient*. Perquè encara que no siguin idèntics, sí que són intercanviables des del punt de vista de l'ésser de la cosa. Ni la cadira fabricada pel fuster, ni la fruita de la llavor crescuda «naturalment» no deuen res del seu ésser a l'art o a la natura. Ja que la substància o ésser és la unió de *forma i matèria*. En altres paraules, si *techné* o *physis* han de ser incloses en una resposta completa a la pregunta *per què* una cosa arriba a ser?, cap de les dues no forma part de la resposta a l'interrogant *què* és una cosa?

No és el meu propòsit examinar detalladament el concepte de natura propi de l'Antiguitat, ni pretenc que la seva conceptualització a Aristòtil sigui definitiva per a aquest període de la metafísica occidental. Abans de res m'interessa assolir un punt de vista des del qual se'ns reveli el que és propi del concepte modern de la natura. Com en tantes altres coses, també aquí cal una travessia per allò que ens és estrany per comprendre qui som. I també aquí val l'asserció que no podríem comprendre'ns des d'allò altre, si aquest altre fos allò *completament* estrany. En comparar el món que ressona a la *Metafísica* amb aquell que ens parla des de les pàgines de la *Crítica al Programa Gotha*, notem una semblança fonamental, des de la qual es desprenen diferències no menys importants. És semblant el sentit de la interrogació que motiva l'anàlisi de Marx. Dèiem que la pregunta central de la metafísica aristotèlica, que no es va plantejar mai d'aquesta manera explícita, era aquesta: què és una cosa? Encoberta en una altra terminologia, la pregunta és la mateixa a Marx. Si a Aristòtil l'interrogant assumia la forma què és una substància?, a Marx assumeix la forma: què és la riquesa? És la mateixa pregunta, ja que la riquesa és justament *coses*, coses que incorporen un valor d'ús i, en el capitalisme, un valor de canvi. La pregunta explícita de Marx és la següent: d'on ve *en darrer terme* la riquesa? Aquest «en darrer terme» coincideix amb «en primer lloc»: per què arriba a ser la cosa que anomenem valor d'ús, sense importar-ne les possibles modalitats i variacions? Senyalar les seves «fonts» és indicar el «primer punt» des del qual esdevé la riquesa; és mostrar el principi del seu ésser o existència. En un sentit paral·lel, el famós primer capítol d'*El Capital* preguntarà: què és la mercaderia?

La rigorosa equivalència de la interrogació va acompanyada, tanmateix, de *respostes* essencialment diferents. Si la resposta que esgota el per què? remetia, a Aristòtil, a la doctrina de les quatre causes, a Marx són a penes dos els principis: treball i natura. Es dóna compte a bastament de la «coseïtat» de la cosa anomenada riquesa remetent al treball i a la natura. Ara bé, el treball comprèn tant els instruments de producció com el procés productiu en què aquests instruments troben el seu curs. Llavors, en un sentit ampli, el treball és *tecnologia*. L'antiga *techné* grega troba la seva contrapartida en el treball concebut com tecnologia. A Aristòtil, segons hem vist, la *techné* i la *physis* són intercanviables des del punt de vista de la seva contribució al per què? de la cosa. A Marx, no només no són intercanviables sinó que assumeixen posicions fins a cert punt *oposades*. A més, i això és crucial, el seu paper respecte de l'ésser de la riquesa és essencialment diferent al que correspondria a la *techné* o a la *physis*. Perquè si aquestes no contribuïen en res a la substància quant a ésser, l'ésser de la riquesa -el seu valor d'ús- és precisament la *unió de treball i natura*.

Però, què és la unió de treball i natura? No ens ha de sorprendre que trobem aquí un segon aspecte d'allò impensat a la *Crítica al Programa Gotha*. Perquè si la noció de font se sostreu a la conceptualització com allò que possibilita tota crítica, és que podria succeir quelcom de diferent respecte de la *relació* entre les dues fonts de riquesa? Quina mena de relació les uneix? Quina és l'essència d'aquesta relació? Que aquesta pregunta no es problematitzi no vol dir que hagi estat resolta. De passada, i completament immers en la seva crítica de les societats de classe, Marx es refereix al «condicionament natural del treball» (idem). De la substituïbilitat de *techné* i *physis*, es passa a comprendre la natura com a *condició* del treball.

A què respon aquest canvi conceptual? De quina manera ens ofereix una via d'accés al concepte modern de la natura? És que sobreviu quelcom de l'antiga classificació de les causes formal, final, material i eficient del nou llenguatge de «treball» i «natura»?

III. Una petita fenomenologia de la tecnologia moderna

La transformació conceptual que hem vingut rastrejant sembla poca cosa més que això: un reajustament «conceptual», sense que sigui immediatament evident el significat concret que pogués tenir per la manera en què es revela la natura a un home modern capficat

en les seves múltiples activitats. El contrast entre la *techné* grega i el treball com a tecnologia encara no aconsegueix traspassar el nivell de l'«abstracció». Ara voldria mostrar de quina manera aquest canvi conceptual dibuixa amb precisió el canvi que ha fet possible activitats tan «concretes» com la ciència i la tecnologia modernes. Es tracta, doncs, d'emprendre una «fenomenologia», una descripció concreta d'allò que entenem per materialització de la natura. Amb aquest propòsit, compararem l'agricultura tradicional amb l'agroindústria contemporània. La nostra interrogació se circumscriu a un sol punt: Quina és la diferència *essencial* entre l'una i l'altra?

Per descomptat, només es pot començar a buscar si se sap per endavant allò que es busca. Però això comporta una decisió prèvia sobre allò que *no* es busca. *Negativament*, la diferència no es manifesta en què l'agroindústria posseeix una gran quantitat d'eines -els tractors, les màquines de segar i batre, les fàbriques automatitzades de conserves- que eren completament estranyes als sistemes tradicionals de conreu. Tampoc no consisteix en els canvis vertiginosos que experimenta gairebé a diari l'agroindústria contemporània davant de mètodes de conreu que es van mantenir iguals durant mil·lenis. No és la major complexitat del procés, ni les diferències exponencials de producció i eficiència que van de l'agricultura tradicional al que presenciem als nostres dies. Si bé en tot plegat es fa *visible* la diferència que busquem, no la defineix com a tal. La maquinària, els pesticides, l'enginyeria genètica, en són a penes la conseqüència i, millor, la *ratio cognoscendi* d'allò que busquem. *Positivament*, i a la llum del que hem exposat anteriorment, és clar que anem a la recerca de dos *conceptes de realitat* irreductibles. Expressat d'una manera menys tècnica, es tracta de precisar un canvi d'actitud o, si es vol, de captar la diferent *mirada* que llancen el pagès d'antany i l'agrònom dels nostres dies sobre un camp de conreu encara erm. En resum, i per tornar a la nostra definició de la racionalitat, de l'una a l'altra van diferents comprensions de la relació humana amb la realitat. És aquesta la «diferencia essencial» que se'ns ha de revelar en una descripció concreta de l'agricultura tradicional i l'agroindústria contemporània. Es tracta, finalment, de connectar aquest petit exercici fenomenològic amb les consideracions de l'apartat anterior mostrant com les diferents respostes d'Aristòtil i de Marx a la pregunta què és una cosa? esbossen amb mà ferma aquestes dues ontologies contraposades.[5]

---

(5) Vegeu HEIDEGGER, M. (1990): «Die Frage nach der Technik», a *Vorträge und Aufsätze*. Neske, pp. 9-40, i BLUMENBERG, H. (1981): «Nachahmung der Natur. Zur Vorgeschichte der Idee des schlöpferischen Menschen». A: *Wirklichkeiten in denen wir leben*. Stuttgart: Reclam, pp. 55-103. En aquests dos assajos deuen molt les pàgines següents.

Comencem per l'agricultura tradicional. Si volguéssim captar d'un sol cop allò que l'especifica, es podria dir que la seva actitud fonamental és d'*assentiment*. Amb això no dic que en llaurar els camps el pagès «assenteix» a la natura mitjançant un acte conscient o reflexiu. No es tracta d'una «decisió» que, com a tal, també hagués pogut tenir el signe oposat, és a dir, una «negació». L'assentiment a què em refereixo precedeix tota consciència sobre l'actuació o la no actuació. Quan el pagès sembra les llavors de blat, després de llaurar el guaret, entén que el seu ofici propi consisteix a enretirar els obstacles que podrien impedir el procés de maduració pròpia de la llavor. Sembrar i conrear és deixar que el creixement del blat segueixi el seu propi procés. *Des de si mateixa*, la natura dicta allò que l'agricultor ha de fer. Així, per exemple, les estacions o els períodes de pluja i sequera determinen l'oportunitat de la sembra i de la collita. Allò que creix, com creix i quan creix és quelcom donat per endavant a l'agricultor, quelcom sobre el qual no hi ha possibilitat de decisió per part seva. Només decideix les alternatives que se li obren des de la natura, però el que és possible és afer d'aquesta, quelcom que el pagès es troba i que circumscriu la seva actuació. Per això, i com a índex de la seva actitud fonamental, en la sembra i en el conreu el pagès *assenteix*, expressa el seu assentiment a una natura que *és* tal i com ella es presenta; a una natura que, en la seva pura essència, està dotada d'un poder de convenciment absolut, indestructible. És per això que l'assentiment al qual em refereixo no és una «decisió» sinó que antecedeix tota possible decisió sobre la sembra i la collita que pogués prendre el pagès. No és qüestió, llavors, que la inamovibilitat de l'agricultura tradicional sigui el seu rang distintiu; ben al contrari, aquesta dada empírica només s'explica a partir d'una actitud que precedeix allò que és empíric i el constitueix com a tal, és a dir, una *metafísica*. Per expressar-ho d'una altra manera, l'essencial és que no hi ha *distància* entre home i món natural; la producció de l'agricultor és *re*-producció, la repetició mil·lenària d'un món irrefragable en la seva pura presència, un món que en la seva evidència absoluta determina per endavant allò que està permès a l'home.

A la *Física*, Aristòtil observa que «l'art en alguns casos completa allò que la natura no pot portar a terme, i en altres imita la natura» (199a15). Aquest comentari resum de manera exemplar el que venim dient sobre l'agricultura tradicional. Perquè la imitació de la natura, la seva *mimesi*, deixa veure que l'activitat de sembra i de conreu del pagès, la seva *techné*, és essencialment repetitiva d'un món preexistent. Aristòtil expressa així el caràcter *tautològic* del treball de l'agricultor; «tal com succeeix en l'acció, si res no interfereix...» (199a10-11). L'absència de distància entre home i món natural, constitutiva de l'agricultura tradicional, troba la seva formulació

paradigmàtica en el comentari que «si una casa... hagués estat una cosa feta per la natura (*physis*), hagués estat feta de la mateixa manera que ara per l'art (*techné*); i si les coses fetes per la natura fossin fetes no només per aquesta, sinó també per l'art, arribarien a ser de la mateixa manera que per la natura» (199a12-15). Doncs bé, la referència a «arribar a ser» ens remet de nou a la pregunta ontològica què és una cosa i com arriba a ser? Dèiem que l'assentiment del pagès s'expressava en què la sembra i el conreu només tenen per objecte deixar que el creixement del blat segueixi el seu propi procés. El pagès únicament posa en moviment un procés de gestació i després vigila que els obstacles externs no impedeixen un procés de maduració que es desenvolupa a partir de si mateix. Aristòtil expressa això amb gran precisió en senyalar que la *techné* (i la *physis*) és l'agent que posa en moviment un esdevenir substancial, però que el resultat d'aquest procés -l'espiga de blat o la cadira- no deu res del seu ésser a aquesta activitat. La «coseïtat» de la cosa es resol en la unió de forma i matèria. En el llenguatge de la metafísica, dir que la *techné* és causa «eficient» i no «formal» de la cosa és reconèixer que l'home no contribueix gens a la realitat d'allò real, que la *reprodueix*. Per això, la resposta que ofereix Aristòtil a la pregunta què és una cosa? eleva a conceptes allò que l'agricultor tradicional ja sap sobre l'espiga de blat que espera veure madurar. En senyalar que la *techné* recull i posa en marxa la causa formal, la causa material i la causa final per les quals esdevé una substància, expressa filosòficament l'assentiment a una realitat que es caracteritza per la seva immediatesa i pel seu poder de convenciment invencible.

Passem a l'agroindústria contemporània. Recordem que no són ni els tractors ni els pesticides, no són ni els pronòstics meteorològics ni l'enginyeria genètica allò que distingeix l'agroindústria de l'agricultura tradicional. L'agrònom modern no fa ni «més» ni «millor» el que de tota manera ja feia el pagès; fa quelcom de diferent. Què fa? Considerem un exemple quotidià de l'agroindústria: el conreu en hivernacles. Amb les seves marquesines i la calefacció elèctrica, l'hivernacle crea un ambient propici per al conreu continuat de fruita i verdura. L'agricultura tradicional no va disposar mai d'hivernacles perquè, entre d'altres coses, no coneixia l'energia elèctrica. Però no vol dir que «si n'haguessin tingut» també haurien pogut desenvolupar un hivernacle. Per fer servir una expressió moderna, el problema no és de *know-how*. Perquè, per molt paradoxal que soni, és típic de la modernitat que puguem *invertir* l'ordre «causal» amb igual dret: un hivernacle *exigeix* que hi hagi una cosa com energia elèctrica. Si bé cronològicament l'energia elèctrica arriba «abans» que l'hivernacle, el tipus d'actitud que motiva la invenció i la construcció de l'hivernacle és anterior, essencialment considerat, al

descobriment i a l'aplicació de l'electricitat. El mateix es pot dir de tot el patrimoni instrumental i cognoscitiu amb què se'ns dóna a conèixer empíricament l'agroindústria moderna. Quina mena d'actitud és aquesta? Com es distingeix d'allò que fa l'agricultor tradicional?

En permetre el conreu de fruita i verdura tot l'any, l'hivernacle se sostreu a les estacions o a les temporades de pluja i sequera. En crear condicions controlades d'humitat i temperatura, l'hivernacle aïlla el conreu de les inclemències del temps. Diem que crea condicions «artificials» de conreu, i certament és correcte. Però aquí, novament, allò artificial és indici més que explicació. Enfront de l'assentiment del pagès tradicional, l'essencial en l'actitud de l'agrònom modern és una *negativitat* radical. Tampoc aquí no es tracta d'un «no» que podria igualment transformar-se en un «sí», ni és el resultat d'una decisió. És més aviat una actitud davant del món natural en què aquest és desposseït del seu caràcter *definitiu*. La mirada de l'agrònom és negativa en un sentit particular: *suspèn el poder vinculant de la natura*. O, el que és el mateix, allò que existeix, tal com es manifesta des de si mateix, ha perdut el seu poder persuasiu. Allò que semblava definitiu de sobte se'ns descobreix com allò que, tot existint, pot ser d'una altra manera de com és. En altres paraules, l'hivernacle opera una *distanciació* entre home i món natural. És índex de la seva insubordinació. Fent servir un neologisme podríem dir que en aquesta nova actitud la natura se'ns descobreix com a «*facticitat*», és a dir, com allò que merament existeix, però que ha perdut el seu estatut de realitat absoluta i vinculant.

Ara bé, què significa metafísicament aquesta transformació que va de l'assentiment a la negativitat? Quin canvi va de la *technè* a la tecnologia de l'hivernacle? L'agroindústria moderna no és només un ordenament més «avançat» o «complex» de la natura del que desplega el treballador del camp. El que és distintiu no és merament l'ordenament, sinó que l'agroindústria revela la natura com allò *ordenable com a tal*. Per al pagès, ben al contrari, la natura és la que ordena. La pèrdua del valor vinculant del món natural implica que aquest ja no determina el que és possible des de si, sinó que és més aviat allò *determinable*, allò que, mitjançant l'activitat de l'home, pot arribar a ser d'una altra manera. El que fa possible l'hivernacle és la pre-comprensió de la natura com a determinabilitat. Doncs bé, *«determinabilitat» és justament el significat que la metafísica atribueix al concepte de matèria*. L'agroindústria «materialitza» la natura pel fet de suspendre l'obligatorietat que aquesta tenia per a l'ésser humà descobrint-la com allò «merament existent», com allò que serveix de punt de partida o *condició* de l'activitat humana. Però això era precisament el que ens havia ensenyat Marx: la natura és «condició» del treball. Dir que la natura és font de la riquesa és reconèixer-la com la seva *causa material*. Però, què és,

llavors, el treball? La tecnologia agroindustrial, dèiem, descobreix la natura com allò determinable, allò ordenable. El tomàquet d'hivernacle no és el mateix tomàquet que conrea l'agricultor tradicional. Si l'activitat del segon venia determinada per allò que estava donat per endavant, l'agrònom, en canvi, *determina* el com, el quan i el quant del tomàquet. A la determinabilitat de la natura correspon la *determinació* de la tecnologia agroindustrial. Doncs bé, «*determinació*» *és el significat que la metafísica atribueix al concepte de forma*. El treball és «font» de la riquesa com a la seva causa formal. A Aristòtil, la cosa o la substància és la unió de forma i matèria; el mateix ens diu Marx quan veu en la riquesa la unió de treball i natura. Com en la metafísica antiga, també en la metafísica moderna la cosa és la unió de forma i matèria. Però en fer de l'activitat humana una causa formal, Marx hi reconeix una productivitat ontològica pròpia. De la reproducció del món pre-existent es passa al reconeixement que vivim en *un* dels móns possibles, un món que serveix com a condició material de l'activitat *productora* d'una realitat nova, nova com a irreductible a allò que aquest mon ofereix de si mateix.

IV. La idea d'una filosofia transcendental

Aquesta curta fenomenologia de l'agricultura tradicional i l'agroindústria contemporània apuntava a assolir una descripció concreta del significat de l'afirmació que la raó moderna materialitza la natura. En aquesta tercera i darrera part de l'exposició, voldria enfocar de més a prop el concepte de raó que es desprèn de les nostres anàlisis anteriors. Segons la nostra definició inicial, la raó moderna és una particular relació de l'ésser humà amb la realitat. En què consisteix pròpiament aquesta *relació* com a tal?

Tornem a l'exemple de l'hivernacle i el seu contrast amb l'agricultura tradicional. Essencialment considerat, el canvi que va d'un cas a l'altre consisteix en una certa *inversió* d'actituds. La sembra i el conreu del pagès tradicional venen determinats per la natura en el com, el quan i el quant. L'agrònom modern, en canvi, *determina* des de i per ell mateix aquests aspectes. La seva és una activitat ontològicament productiva, no merament la reproducció d'una realitat pre-existent. Què implica aquesta inversió? Si mirem detalladament, podem abstreure, encara que sigui analíticament, dos moviments separats però interconnectats. En efecte, la sembra i el conreu en un hivernacle involucren dos passos *conceptualment* successius, encara que *temporalment* simultanis. Primer suspèn el caràcter defi-

nitiu amb què es presenta el món natural. En el nostre exemple, es tracta de negar que les estacions i el temps siguin determinants de les condicions i l'oportunitat de la sembra i el conreu. Aquest primer moment és *destructiu*. Què significa aquí «destrucció»? De quina manera és «destructiu» el conreu en un hivernacle? Fenomenològicament, podríem caracteritzar-ho de la manera següent: és un distanciament-que-nega-el-poder-vinculant-d'allò-existent. El *terminus ad quem* d'aquest primer moviment és la revelació de la natura com a determinabilitat o ordenabilitat: matèria. Això empata amb el que anotava al començament de l'exposició: la destrucció de la natura que presenciem en la tecno-ciència moderna és una manifestació secundària d'aquesta «destrucció» més radical; només perquè i quan l'home suspèn el poder vinculant del món natural, que se li descobreix en aquesta destrucció primordial com allò merament existent i mancat d'obligatorietat pròpia, s'albira la modernitat pròpia a la destrucció dels boscos. Però fins i tot a la conservació -la creació d'una reserva natural- antecedeix una destrucció en aquest sentit radical. Ja que «reservar» un terreny amb la seva flora i amb la seva fauna protegint-lo de la incursió de l'home és una *ordre* o *determinació* conscient de l'home que suposa la prèvia ordenabilitat o determinabilitat del que es posa en ordre.

Però en aquest moment destructiu el segueix un segon pas constructiu. La cita de Marx a la *Crítica del Programa Gotha* ja ens ho deia: el treball està naturalment *condicionat*. La reducció d'allò que es presentava com a obligatori a allò «merament» existent, fa d'aquest la condició per a una activitat *realitzadora*. Ja ho hem dit: la sembra i el conreu a l'hivernacle són *productius*, no merament reproductius. A la determinabilitat del món natural succeeix la seva *determinació* per l'home. El *terminus ad quem* d'aquest segon moviment és la «cosa», el producte que té la seva causa formal en l'activitat de l'home. Podríem acoblar aquests dos moments, el destructiu i el constructiu, en una sola fórmula: un distanciament-que-materialitza-allò-existent-amb-mires-a-la-realització-d'un-producte-nou. Aquesta caracterització fenomenològica d'allò que fa possible la sembra i el conreu en un hivernacle és l'essència de la raó moderna. Ja que la materialització de la natura fa d'ella la condició d'una activitat realitzadora, d'una relació productiva de l'ésser humà amb la realitat. Per això, la noció de «producte» té un significat *ontològic* en la fórmula precedent; senyala que la «coseïtat» de la cosa és la unió de matèria (allò determinable) i forma (determinació). Quin significat tenen aquests dos moments constitutius de la raó moderna? El lector de la *Fonamentació de la metafísica dels costums* hi reconeixerà allò que Kant anomenava el significat negatiu i positiu de la llibertat. Negativament, la llibertat consisteix en la capacitat de la voluntat d'actuar amb independència de causes estranyes que

la determinen».[6] Positivament, és la capacitat de la voluntat de *determinar-(se)*, de ser *causa formal*. Certament, Kant es referia a la llibertat constitutiva de la praxi ètica, no a la tecnologia ni a la teoria que fan possible l'hivernacle i l'agroindústria en la seva totalitat. Però el que hi diu serveix per a la raó moderna *en general*. També la tecnologia i la teoria modernes despleguen aquest concepte de la llibertat, i de manera encara més portentosa. Perquè si la llibertat és un postulat, el «*Faktum*» de la praxi, pel que fa a la teoria i a la tecnologia de la modernitat és, en canvi, un «concepte de l'experiència».

Hem intentat copsar l'essència d'aquesta actitud o «mirada» de l'agroindústria contemporània amb el concepte de *distanciament*. Per la seva banda, què és l'essència d'aquest distanciament? *Crítica*. En el seu sentit primari, criticar és prendre distància envers quelcom. La mirada de l'agrònom, que anticipa l'hivernacle a construir en un camp de conreu, és crítica en aquest sentit fonamental. Però no és només la mirada de l'agroindústria; és també la mirada de l'economista davant d'una situació d'atur perllongat i massiu. Podria mostrar-se, encara que fer-ho ens allunyaria del nostre camí, que la materialització de la societat és la condició de possibilitat de l'economia de l'estat de benestar. Ni se circumscriu la crítica al domini de la tecnologia en els seus àmbits natural i social. Quan Marx afegeix al *Capital* el subtítol «Crítica de l'economia política», el concepte de crítica que fa servir és un i el mateix que guia l'economista i l'agrònom. Suspenent la «naturalitat» del capitalisme, és a dir, el seu aparent caràcter necessari, el treball del teòric crític és obrir el camí a la realització d'una societat nova. També aquí, la noció moderna d'utopia només es pot comprendre a partir de la resposta moderna a la pregunta per la cosa: un distanciament-que-materialitza-allò-existent-amb-mires-a-la-realització-d'un-producte-nou.[7] Praxi, teoria i tecnologia són modalitats de la raó concebuda com a crítica.

La primera part de la Introducció de la primera edició de *Crítica de la raó pura* porta com a encapçalament el títol «Idea de la filosofia transcendental». La seva primera frase diu: «L'experiència és sens dubte el primer producte sorgit del nostre enteniment quan aquest elabora la matèria bruta de les impressions sensibles...».[8] Tot i que Kant s'ocupa aquí de l'experiència, de l'experiència de la natura

---

(6) KANT, I. (1983): *Grundlegen zur Metaphysik der Sitten*, BA 97, a *Werke*, W. Weischedel (editor), Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, vol. 6.

(7) Vegeu el meu *Welfare and Enlightenment. An Enquiry into the Rational foundations of de Welfare State*, Lovaina, Leuven University Press, (en premsa).

(8) KANT, I.: *Kritik der reinem Vernunft*, A 1, a *op. cit.* vol. 3.

570

tal com aquesta es descobreix a la física clàssica, la frase enclou en la seva totalitat la resposta moderna a la pregunta què és un cos, perquè l'experiència apareix com el *producte* en què s'uneixen les *formes* de l'enteniment i la *matèria* de la sensibilitat. Ara bé, l'enteniment, font formal de l'experiència, es deixa resumir, en allò que li és essencial, sota l'expressió *Ich denke*, Jo penso: *ego cogito*. En la sensibilitat, font material de l'experiència, es fa present l'existència: *sum*. *Ego cogito sum*. La materialització de la natura és la *ratio cognoscendi* del *cogito*; aquest és la *ratio essendi* de la materialització de la natura operada a diari a la teoria i a la tecnologia contemporànies.

Acabem. Hem pres com a punt de partida per a una exploració del concepte modern de la natura la *Crítica al Programa Gotha*, en què Marx fa referència a la natura com a la «condició» del treball. Tanmateix, des d'una altra perspectiva és un punt d'*arribada*, el precipitat filosòfic tardà d'una transformació en l'autocomprensió de l'ésser humà que va des de l'Edat Mitjana fins a la modernitat. La paraula «condició», tan innòcua en aparença, cristal·litza l'essencial d'aquesta transformació. Perquè a l'alba de la modernitat l'home s'interpreta a si mateix de manera negativa i positiva enfront del concepte límit de la *creatio ex nihilo* del Déu escolàstic: negativament, com a *no-creador*, és a dir, condicionat en la seva activitat per una matèria donada per endavant; positivament, com a *productor*, és a dir, com a proveïdor de la forma d'allò que realitza en la seva activitat. Sense saber-ho, quan Marx parla del «condicionament natural del treball», promou aquesta doble interpretació de la paraula «condició»: allò que l'home no crea ni pot crear des de si, i allò que permet la seva activitat productora. Enfront de l'omnipotència del *causa sui*, la finitud del subjecte es resol en el reconeixement que depèn d'una matèria donada, no només per començar la seva activitat, sinó per continuar-la. Però encara que el subjecte no sigui merament la secularització del Déu escolàstic, en un aspecte essencial sí que és un *alter dei*: s'interpreta a si mateix com a «font» de l'ésser en el sentit de la seva *causa formal*. La seva dependència, que deu a una existència que li ve donada, es morigera amb la interpretació d'aquesta com a «mera» existència, com una condició material desproveïda d'un poder vinculant propi pel que fa a l'activitat formadora del subjecte. Potser el destí tràgic de l'home modern és ni poder retornar a la immediatesa que impliquen metàfores com ara la «terra mare», ni poder desfer-se, segons sembla, de la pretensió oculta d'infinitud que desplega continuament en la materialització de la natura.

571

Paraules clau

Educació ambiental

Teoria del coneixement

Medi natural

Filosofia

Progrés tecnològic

BEST COPY AVAILABLE

Abstracts

El aserto de que la naturaleza se le descubre al hombre moderno como «materia», encierra una cierta paradoja: de una parte, la «materia» es un concepto límite, aquello que situado más allá de lo pensable y articulable, designa lo que nos es más lejano. De otra parte, la materialidad de la naturaleza es lo que nos es más cercano y familiar como hombres modernos, aquello que no necesita explicación y que constituye el presupuesto autoevidente de la razón moderna. De aquí la historidicidad de la pregunta ¿Qué es la razón moderna? El artículo «trabaja» la relación entre estas dos preguntas de manera circular. Si una descripción de las actividades en que el hombre materializa la naturaleza nos permite conocer lo que significa la razón moderna, ésta se nos descubre como una ontología particular que determina y gobierna esas formas de actuar históricamente inéditas. Esta reflexión es desarrollada en tres pasos. Inicialmente, se ofrece una caracterización preliminar del concepto moderno de la naturaleza a partir de la Crítica del Programa Gotha *de Marx. Luego se presenta una «pequeña fenomenología» comparativa de la agricultura tradicional y la agroindustria contemporánea. Por último, se indica cómo la materialización de la naturaleza encuentra su fundamentación ontológica en lo que Kant llamó la «idea de la filosofía trascendental».*

L'assertion selon laquelle la nature apparaît à l'homme moderne en tant que « matière » renferme un certain paradoxe : d'une part, la « matière » est un concept limite, ce qui, situé au-delà du pensable et de l'articulable, désigne ce qui nous est le plus lointain ; d'autre part, la matérialité de la nature est ce qui nous est le plus proche et familier en tant qu'hommes modernes, ce qui ne demande pas d'explication et qui constitue le présupposé évident de la raison moderne. D'où l'historicité de la question « Qu'est-ce que la raison moderne ?» L'article étudie le rapport entre ces deux questions de manière circulaire. Si une description des activités dans lesquelles l'homme matérialise la nature nous permet de comprendre ce que signifie la raison moderne, celle-ci nous apparaît comme une ontologie particulière qui détermine et gouverne ces façons d'agir historiquement inédites. Cette réflexion est développée en trois temps. Nous avons tout d'abord une caractérisation préliminaire du concept moderne de la nature à partir de la Critique du programme de Gotha *de Marx. Vient ensuite une «petite phénoménologie» comparative de l'agriculture traditionnelle et de l'agroindustrie contemporaine. Il est enfin expliqué comment la matérialisation de la nature trouve ses fondements ontologiques dans ce que Kant a appelé l'«Idée de la philosophie transcendentale».*

The claim that nature is discovered by modern man as «matter» contains a certain paradox: on the one hand, «matter» is an extreme concept which, beyond what can be thought or articulated, designates what is farthest from us; on the other, the materialness of nature is what is closest and most familiar to us as modern men, what needs no explanation and constitutes the self-evident presupposition of modern reason. Hence the historicity of the question «what is modern reason?» The article «works on» the relation between those two questions in a circular manner. If a description of the activities in which man materialises nature allows us to discover what modern reason means, it is revealed to us as a particular ontology which determines and governs those forms of acting which are unprecedented in history. This reflection is developed in three stages. Initially, there is a preliminary characterisation of the modern concept of nature starting from Marx's Critique of the Gotha Programme. *Then there is a «brief comparative phenomenology» of traditional agriculture and contemporary agroindustry. Lastly, there is a demonstration of how the materialisation of nature finds its ontological basis in what Kant called «the idea of transcendental philosophy».*

BEST COPY AVAILABLE

Millora de la qualitat d'ensenyament: un estudi sobre el clima d'aprenentatge

Àngel Forner*

Introducció

Des de fa temps es treballa per conèixer quines poden ser les característiques del medi escolar que tenen una incidència significativa en el desenvolupament cognitiu i en el rendiment escolar dels alumnes. Majoritàriament, però, es tracta d'estudis realitzats per psicòlegs, ja que, curiosament, són escasses les investigacions efectuades sobre aquest tema pels mateixos educadors.

En el medi escolar s'ha reconegut un conjunt de variables contextuals que tenen una influència decisiva en els aprenentatges dels estudiants i també en l'activitat docent dels professors. Cal posar de relleu la importància que s'atorga a les variables contextuals a l'hora de fer les previsions dels objectius (aprenentatges) que qualsevol organització (educativa) pretén assolir. Habitualment es designa aquest conjunt de variables amb l'expressió de «clima»: clima de la institució (de l'organització, del centre) i clima d'aprenentatge.

Per tant, ens estem referint a aquelles característiques externes a les aptituds dels alumnes que afecten les seves actituds, que abasten des de les condicions ambientals, l'organització del centre educatiu, fins a les característiques professionals dels docents, els recursos didàctics, la gestió de la classe, i també les relacions entre els estudiants, la predisposició a la cooperació, els treballs en equip, l'autonomia dels alumnes respecte dels professors, etc. De tal manera que es perfilen dos grans tipus d'estudis sobre el clima educatiu, els estudis sobre el clima d'aprenentatge i els estudis sobre el clima de les organitzacions. En aquesta ocasió ens ocupem

---

* Àngel Forner és catedràtic d'EU del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona i treballa en formació inicial del professorat i sobre el desenvolupament professional dels docents. El seu article més recent és «El desenvolupament professional dels docents des de la perspectiva del professorat», *Temps d'Educació*, núm. 11.

Adreça professional: Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB. Universitat de Barcelona. Melcior de Palau, 140. 08014 Barcelona.

574

d'un conjunt d'elements que caracteritzen la situació en què es desenvolupen els processos d'ensenyament/aprenentatge, i que denominem *clima d'aprenentatge (CA)*, que té una estreta relació amb les actituds dels estudiants i, conseqüentment, amb l'estímul i el desenvolupament de les seves aptituds i del rendiment escolar.

El concepte de CA no és fàcil de definir perquè correspon a una condició emotiva on es barregen diverses característiques contextuals projectades i percebudes per aquells que es troben en el medi escolar (Anderson, 1985). Això fa que no hi hagi un acord unànime sobre quins són els elements que constitueixen el CA i en quina mesura intervenen sobre els fets educatius, tot i que sempre s'apunta a elements o components psicològics, socials i del propi context escolar: la classe, l'escola, les assignatures, etc. (Fernández Díez i Asensio Muñoz, 1989, 1993).

En aquest sentit, hem revisat estudis d'Epstein (1981, 1983), Tamir (1975) i Walberg (1969) que han demostrat la clara incidència del CA sobre l'adquisició d'habilitats per part dels alumnes. També Rutter (1984), Moos i Trickett (1978), i Walberg (1972, 1979), entre d'altres autors, han analitzat la relació entre el CA i el nivell de satisfacció dels alumnes a través de les taxes d'abandonament escolar, d'absentisme o dels índex de delinqüència.

D'altres estudis (Comeau, Goupil i Michaud, 1990) han tractat de trobar relacions entre aspectes més puntuals i tot ocupant-se de comparar les *percepcions* i els *desigs* relatius al CA dels alumnes i dels professors, han destacat com les percepcions dels professors són, habitualment, més positives que no pas les dels alumnes; en canvi, els desigs sobre el CA són molt similars en professors i alumnes. També han estudiat les diferències entre alumnes nois i alumnes noies i han apreciat que els desigs per part de les alumnes són sempre superiors, de manera significativa, a les percepcions en els diferents components que caracteritzen el CA, i aquests autors interpreten aquest fet com un desig d'una major exigència, o d'un menor conformisme, per part de les noies, una qüestió confirmada per estudis recents. Igualment, les diferències entre alumnes de diferent nivell-curs, en el cas d'alumnes de secundària, indiquen que en la mesura que progressen a cursos superiors manifesten una percepció més negativa del CA i, en molts casos, de forma simultània un augment dels desigs en aquest sentit. De les diferències entre alumnes sense dificultats d'aprenentatge i alumnes amb dificultats, podem destacar el menor desig de relacions interpersonals en alumnes amb dificultats d'aprenentatge en comparació amb els de rendiment normal i, per tant, es troben immersos en una situació escolar menys estimulant i satisfactòria.

Actualment es considera el CA com una variable intervinent, una variable mitjancera sobre la qual és possible d'intervenir a fi i efecte d'afavorir l'aprenentatge (Biddle, 1970; Bourke, 1985; Brookover, 1982; Keefe, Kelley i Miller, 1985).

Els estudiants es mostren crítics amb els professors i les situacions educatives. Sovint opinen que els professors assumeixen el rol social d'un instructor-controlador i no pas el de col·laborador-facilitador dels aprenentatges. Igualment, es constata com la relació educativa està més condicionada per l'organització del temps i de la tasca del professor que no pas per les necessitats dels estudiants (Postic, 1988, 1992).

Weinstein (1983) indica com la major part dels estudiants fracassats afirmen que se sentien «a banda de l'escola», que tenien la impressió de «no encaixar en el sistema» escolar. Aquests estudiants insisteixen en els pocs contactes personals que mantenien amb els professors i els seus companys de classe. Es posa de manifest, doncs, que la *relació pedagògica* acostuma a ser el centre de les preocupacions dels joves que abandonen o fracassen en l'ensenyament secundari.

Els educadors i els investigadors tractem de comprendre les relacions que s'estableixen entre l'entorn escolar i la motivació, el rendiment i la satisfacció dels alumnes. Seguint mètodes molt diferents, s'ha avaluat les conseqüències de diverses variables sobre el desenvolupament general dels estudiants: l'impacte dels comportaments dels professors en el rendiment dels alumnes, l'efecte de les relacions i de les actituds entre els companys en el desenvolupament global d'alumnes, els resultats de diferents mètodes d'ensenyament sobre el rendiment acadèmic. Entre tots aquests aspectes educatius, l'estudi del CA està adquirint una popularitat i un reconeixement notables.

Els professors hem de reconsiderar que en la relació educativa influeix de manera efectiva *el coneixement que tenim de les condicions que poden millorar el CA*. Cal, també, que descobrim la importància que té la manera en què els alumnes ens veuen i viuen el CA. Per als professors, conèixer les percepcions, les vivències i els desigs dels alumnes constitueix la primera etapa de les accions a emprendre amb la finalitat d'ajudar els estudiants i situar-los en el camí de la satisfacció i de l'èxit. La segona etapa consisteix en l'elaboració de *plans d'intervenció* en funció de la prevenció i de la correcció de les diferències entre les percepcions i els desigs dels alumnes relatius al CA.

S'ha trobat nombroses relacions positives entre la progressió en els aprenentatges i les percepcions dels alumnes davant diferents dimensions del clima, relacions en el sentit de la cohesió, l'orientació vers objectius definits, la democratització, l'organització. Les friccions, l'existència de malestar, l'apatia i la desorganització serien els índex negatius del clima que dificultarien l'aprenentatge. Totes aquestes consideracions vénen a justificar l'interès i les pretensions de la nostra recerca sobre el *clima d'aprenentatge*.

En l'àmbit concret en què hem desenvolupat aquesta investigació sobre el CA a l'Educació Secundària, les matemàtiques ocupen un lloc preeminent en allò que s'entén per rendiment escolar, estan molt relacionades amb el fracàs i l'abandonament escolar. Les matemàtiques exigeixen una progressió intensiva i constant, una acumulació de coneixements i d'aprenentatges interconnectats. Les matemàtiques, però, no suposen únicament una activitat cognoscitiva sinó també un conjunt informal d'aspectes afectius entre la matèria i l'alumne. Les experiències dels alumnes en matemàtiques comporten, com en qualsevol cas, l'aparició de components afectius en el sentit d'una atracció i simpatia o, al contrari, una repulsió o antipatia més o menys intensa cap a aquesta disciplina. Els estudiants que han viscut múltiples fracassos en matemàtiques desenvolupen conviccions d'incompetència de cara a aquesta matèria, eviten el contacte amb aquesta disciplina i manifesten actituds negatives vers les matemàtiques (Claux i Tamse, 1992). Sabem que alguns estudiants que refusen les matemàtiques sovint tenen un mal record dels seus professors i, com a conseqüència, unes actituds poc favorables vers l'aprenentatge. Igualment s'ha trobat relacions entre la motivació general dels estudiants i les seves actituds respecte les matemàtiques (Mailloux, 1987). No hem d'oblidar les conseqüències que tenen les conviccions d'incompetència i de fracàs en matemàtiques. En definitiva, la competència en matemàtiques també és tributària de la percepció que l'estudiant té d'aquesta disciplina, de l'actitud davant d'aquest aprenentatge i del context o clima en què s'efectua l'aprenentatge.

Malgrat la importància que s'atorga al CA, no disposem de prou recerques que hagin avaluat i comparat les percepcions i els desigs dels alumnes en funció de diversos nivells d'escolarització, o de diversos entorns sòcio-educatius, o per referència a determinades matèries, etc., i molt menys d'avaluacions en el nostre context més pròxim. Per tot plegat, hem dut a terme aquesta recerca que té per objectiu reaplicar parcialment una investigació efectuada el 1992 al Canadà relacionant les actituds vers les matemàtiques i el clima d'aprenentatge. A favor d'aquesta rèplica, comptàvem amb la coincidència en ambdues mostres (Canadà-92 i Barcelona-94) d'un

conjunt de paràmetres força determinants: estudiants d'educació secundària, mateixa àrea de coneixement (matemàtiques), nivells sòcio-econòmic i sòcio-cultural equiparables, situació sociolingüística semblant. Les finalitats eren: 1) establir el perfil del CA, per a la mostra estudiada, que permetés una revisió i reflexió per part del professorat implicat; 2) contrastar els resultats obtinguts amb els d'altres investigacions; 3) obrir una línia d'investigació sobre el CA.

Mètode

Aquesta recerca s'emmarca dins la mena d'estudis que pretenen obtenir coneixement sobre les opinions de les persones, mitjançant un sondeig en forma de qüestionari o inventari (*survey*). Es tracta, doncs, d'estudis de característiques descriptives que recapten informació per analitzar-la, avaluar-la i prendre decisions.

Instrument

La forma més habitual de mesurar el CA consisteix a valorar el biaix entre la mitjana de les percepcions i dels desigs dels individus d'un context educatiu (Brookover, 1982), i en conseqüència es tracta d'una mesura col·lectiva i no individual. Per mesurar el CA es fa servir escales d'actitud del tipus de Likert i de diferencial semàntic del tipus d'Osgood. Els instruments de mesura, en forma d'inventaris, permeten el càlcul de les mitjanes de les percepcions i dels desigs dels alumnes d'un centre escolar, d'un grup de classes o d'una sola classe. La gran quantitat d'elements que componen el CA i la diversitat de contextos educatius, dificulten l'elaboració d'una escala normativa amb què poder comparar o contrastar la puntuació obtinguda a través dels inventaris.

Existeix un número relativament important d'inventaris sobre el CA, com el LEI (*Learning Environment Inventory*) o el MCI (*My Class Inventory*) d'Anderson (1973), el SES (*School Environment Scale*) de Marjoribanks (1980), o com el CES (*Classroom Environement*

578

Scale) de Moos i Trickett (1974), adaptat per Fernández Ballesteros (1985) amb el nom d'EAE (Escala de Ambiente Escolar), publicada per TEA.

L'inventari que hem fet servir per aquesta investigació consta de cinc components que ofereixen puntuacions de les percepcions i dels desigs dels alumnes, i permet l'elaboració d'un perfil d'escola o de grup-classe. Aquests perfils serveixen per establir relacions i iniciar reflexions sobre les característiques psico-socials del grup i sobre les possibles intervencions educatives, la qual cosa constitueix la utilitat més destacada dels inventaris del CA. Els estudis sobre el CA faciliten el coneixement i l'autoconeixement dels grups i orienten la intervenció educativa dels professors. Podem, doncs, suposar que el nivell de satisfacció dels alumnes és inversament proporcional a la diferència entre les percepcions i els desigs sobre el clima que preval a la classe.

L'*Inventari del Clima d'Aprenentatge (ICA)* permet als alumnes expressar les seves percepcions i els seus desigs sobre diferents aspectes psico-socials de la vida de la classe. En el nostre cas, i adoptant els criteris de la revisió de l'ICA feta per Claux, Michaud, Tamse i Boucher (1992) a partir de l'inventari elaborat per Comeau, Goupil i Michaud (1989), considerem que el CA és constituït per cinc components.

Components del Clima d'Aprenentatge

El model d'ICA que hem fet servir consta de 40 preguntes en doble sentit, l'un respecte de la percepció del CA i l'altre respecte del desig del CA (en el cas que hi estigueu interessats, us podem facilitar un exemplar de l'inventari).

A cadascun dels cinc components de l'ICA corresponen 8 preguntes dividides en dues sèries; la primera sèrie es refereix a les percepcions de la vida de la classe, i la segona als desigs de cada alumne sobre la vida de la classe.

Taula 1. Relació dels components del Clima d'Aprenentatge.

Factor 1: Ajuda rebuda del professor El factor 1 descriu d'una manera general la relació entre l'ensenyant i els alumnes: l'interès del professor, la seva disponibilitat, la manera en què aplica els reglaments, la confiança que atorga als alumnes.

Factor 2: Gestió de classe

El factor 2 descriu com els alumnes perceben la participació a classe, l'interès que posen en les qüestions escolars, els reglaments i la disciplina a classe.

Factor 3: Innovació Pedagògica

El factor 3 es refereix a les pràctiques pedagògiques, a l'originalitat i l'interès que tenen pels alumnes.

Factor 4: Importància del treball de classe

El factor 4 permet jutjar la importància acordada a la tasca i als treballs escolars.

Factor 5: Relació entre alumnes

El factor 5 descriu les relacions entre alumnes: Es coneixen? Treballen plegats? Saben cooperar?

Mostra

Durant el tercer trimestre del curs 1993-1994, l'ICA es va repartir a 152 estudiants de Secundària de l'Institut Badalona VII (Barcelonès), agrupats en 7 grups-classe.

Els estudiants provenen de diferents nivells i ordenacions de Secundària: 1r i 2n de Batxillerat i 3r i 4t d'ESO.

Taula 2. Mostra d'alumnes d'Educació Secundària que van participar en la recerca.

	Nivell/Grup	n
Batxillerat	1r /G5,G7	46
	2n /G6	17
ESO	3r /G3,G4	46
	4t /G1,G2	43

BEST COPY AVAILABLE

Administració de l'ICA

A cadascun dels 7 grups-classe en què es va aplicar l'ICA, es va explicar els motius de la recerca i la manera d'emplenar l'inventari. L'aplicació es va fer a la pròpia aula de l'Institut i durant el temps de la classe de matemàtiques.

Anàlisi de dades

Presentació de les dades

Aquesta presentació recull els components del CA que hem analitzat en relació a la matèria de matemàtiques en l'Educació Secundària. D'una banda, tracta de les percepcions i dels desigs referents al CA del conjunt total d'alumnes. I, de l'altra, de l'anàlisi particular de cada grup-classe. Finalment, presentem la comparació entre aquests resultats i els procedents del Canadà-92.

Mètode d'anàlisi de les dades

Les respostes dels estudiants a l'ICA van ser codificades per traslladar-les a una matriu de dades que es va introduir als ordinadors amb el suport del programa Statgraphics versió 7.0. A les respostes afirmatives (SÍ) els vam assignar el valor 1, i a les negatives (NO) el valor 0. Vam confeccionar taules específiques de dades per a cada part (percepció/desig) de cada component del CA, amb expressió de la mitjana, la mediana i la desviació típica. Així, per a cada component, i per a cada part (percepció/desig), la puntuació màxima possible de cada individu era de 8 i corresponia a vuit eleccions de caràcter afirmatiu. Les dades s'analitzen agrupadament per a cada grup-classe i per al conjunt total de casos.

Hem efectuat les corresponents anàlisis de significació de la diferència de mitjanes entre les percepcions i els desigs per a cada un dels 5 components del CA, i això per a cada un dels objectius de la recerca, és a dir: per a l'anàlisi de les dades entre percepcions i desigs del conjunt d'alumnes que van contestar l'ICA de l'Institut de Batxillerat Badalona VII; per a l'anàlisi de les diferències entre

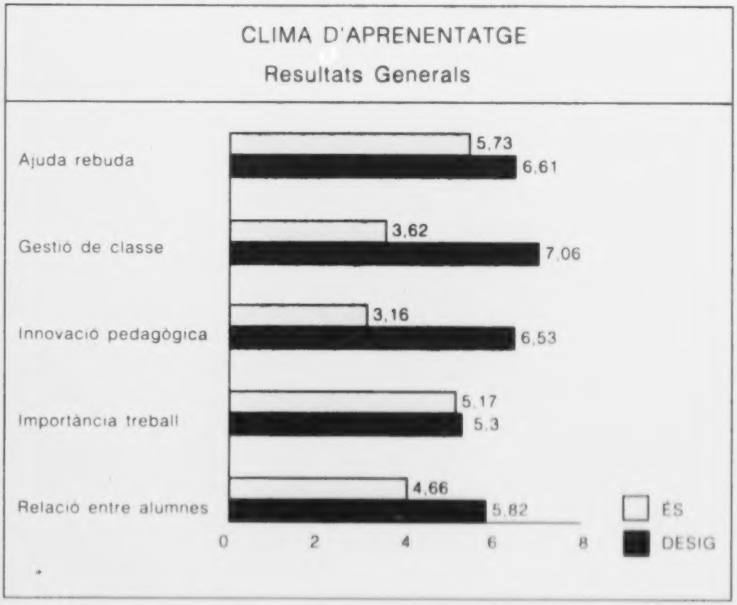
nivells d'aquests alumnes; per a l'anàlisi de les diferències entre grups, i per a l'anàlisi de les diferències entre els resultats globals que hem obtingut i els procedents d'un estudi similar al Canadà-92.

Resultats

Resultats generals

La gràfica 1 ens permet de comparar les percepcions i els desigs dels alumnes; la taula 3 recull les dades corresponents a aquesta figura.

Gràfica 1



Taula 3. Resultats generals sobre el clima d'aprenentatge. Dades corresponents a Barcelona-94.

		Mitjana	Desviació típica
Ajuda rebuda	*percepció*	**5.73**	1.82
	desig	**6.61**	*0.92
Gestió de classe	*percepció*	**3.62**	2.49
	desig	**7.06**	*1.58
Innovació pedagògica	*percepció*	**3.16**	2.00
	desig	**6.53**	*1.32
Importància treball	*percepció*	**5.17**	1.43
	desig	**5.30**	1.70
Relació entre alumnes	*percepció*	**4.66**	1.46
	desig	**5.82**	*1.26

Els asteriscos indiquen diferències significatives entre la percepció i el desig ($p < .05$).

L'observació de les dades de la gràfica 1 i de la taula 4 permet constatar que:

• Els desigs dels alumnes sempre són més elevats que llurs percepcions.

• Els components de l'ICA on les diferències entre percepcions i desigs són més destacables són: la *gestió de la classe* i la *innovació pedagògica*.

• Hi ha major acord entre els alumnes pel que fa als desigs que no pas a les percepcions de la realitat psicosocial de la classe.

• Les anàlisis estadístiques que han permès traçar la gràfica 1 indiquen diferències significatives, en quatre dels cinc components del CA, entre el que és percebut i el que és desitjat. L'excepció la trobem en el factor «importància del treball» on la diferència no és significativa.

El fet que quasi totes les diferències siguin significatives no ha de precipitar-nos a una interpretació massa simple. Encara que creguem que el CA està en funció inversa de les diferències entre les mitjanes de les percepcions i dels desigs dels alumnes, no hem d'oblidar que certes variables en què els alumnes estan inscrits -com ara l'edat, el sexe o l'ensenyament- també tenen incidència sobre aquesta relació. D'altra banda, les diferències entre percep-

cions i desigs poden ser degudes a moltes causes. Per exemple, poden correspondre a la realitat, a la imatge que projecten els alumnes o al nivell d'aspiracions dels mateixos alumnes.

Amb les prevencions que cal prendre en aquestes interpretacions, presentem en ordre decreixent les diferències constatades entre les mitjanes dels alumnes que hem estudiat per a cada component de l'ICA. En primer lloc, els resultats permeten afirmar que els alumnes desitgen major o millor *gestió de la classe*. Pels enunciats d'aquest component: «el professor ha d'aturar-se per posar ordre», «el professor sovint ha de renyar-nos», «els alumnes sovint fan altres coses de les que cal», «a la classe hi ha massa soroll», les percepcions dels alumnes són molt menors als seus desigs; la diferència és de 3,44. La interpretació que es pot fer d'aquests resultats és que o bé els alumnes consideren que els professors controlen poc la situació organitzativa de la classe, o bé pensen que seria millor una major intervenció organitzativa i de gestió de la classe per part dels professors.

En segon lloc, en relació a la *innovació pedagògica*, l'ICA demana als alumnes que indiquin si «el professor capta l'interès dels alumnes», «sap estimular la curiositat dels alumnes», «proposa activitats novedoses i suggeridores». Sobre un total possible de 8 punts, la diferència entre les percepcions i els desigs és de 3,37 a favor dels desigs. Una diferència com aquesta incita a interrogar-nos, igual que ho fèiem en el cas anterior, per saber si els alumnes perceben la dimensió didàctica o la metodologia de les classes de matemàtiques de manera molt negativa, o si bé tenen uns desigs o afanys pedagògics més elevats dels que suposem que tenen.

Aquests dos components de l'ICA, *gestió de classe* i *innovació pedagògica*, són els que es manifesten més problemàtics, menys satisfactoris per als alumnes. Els dos següents: *relació entre alumnes* i *ajuda rebuda del professor*, també presenten diferències importants entre les percepcions i els desigs, encara que en menor mesura que en els casos anteriors. En tots ells, però, les diferències, encara que aparentment siguin febles, són significatives.

En la *relació entre alumnes* la diferència entre percepcions i desigs és d'1,16. L'ICA s'interessa pel grau de coneixement i d'amistat que hi ha entre els alumnes i la predisposició al treball en equip.

Igualment pel que fa a l'*ajuda rebuda del professor*. Així, preguntats sobre l'interès manifestat pel professor envers els alumnes, la seva disponibilitat, el nivell de confiança que els dóna, el temps que els dedica, els alumnes no semblen percebre que el professor els dediqui el nivell de recolzament que ells desitjarien. La diferència és de 0,88.

584

Finalment, les dades indiquen que els alumnes acontenten més les seves expectatives en el component *importància de la tasca* referit a les matemàtiques. La diferència entre percepcions i desigs és de 0,23; i se'ls demana opinions sobre l'atenció a classe, el ritme de treball, l'exigència sobre el treball. Aquest és l'únic component de l'ICA on la diferència entre les percepcions i els desigs no és significativa.

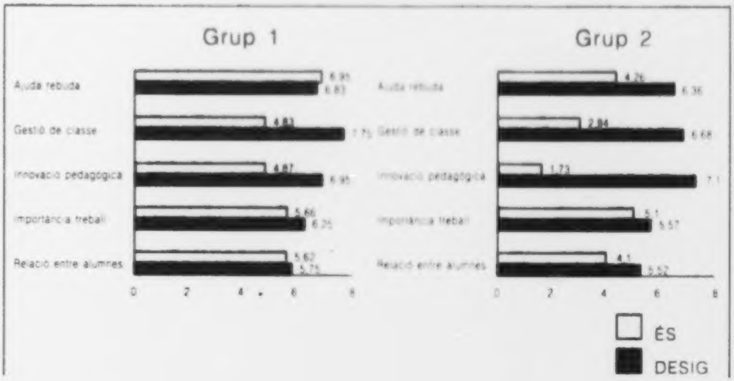
De tota manera, aquesta constant divergència entre les percepcions i els desigs pot explicar-se en part. El fet que els desigs siguin més elevats que les percepcions no és pas sorprenent; d'altres autors ho han constatat (Claux, Michaud, Tamse i Boucher, 1992; Michaud, Comeau i Goupil, 1990). De tal manera que resulta més apropiat d'ocupar-se de l'amplitud de les diferències que no pas del valor de la seva significació. Així, per als grups que hem estudiat cal fer una seriosa reflexió sobre la *Innovació Pedagògica* i la *Gestió de Classe*.

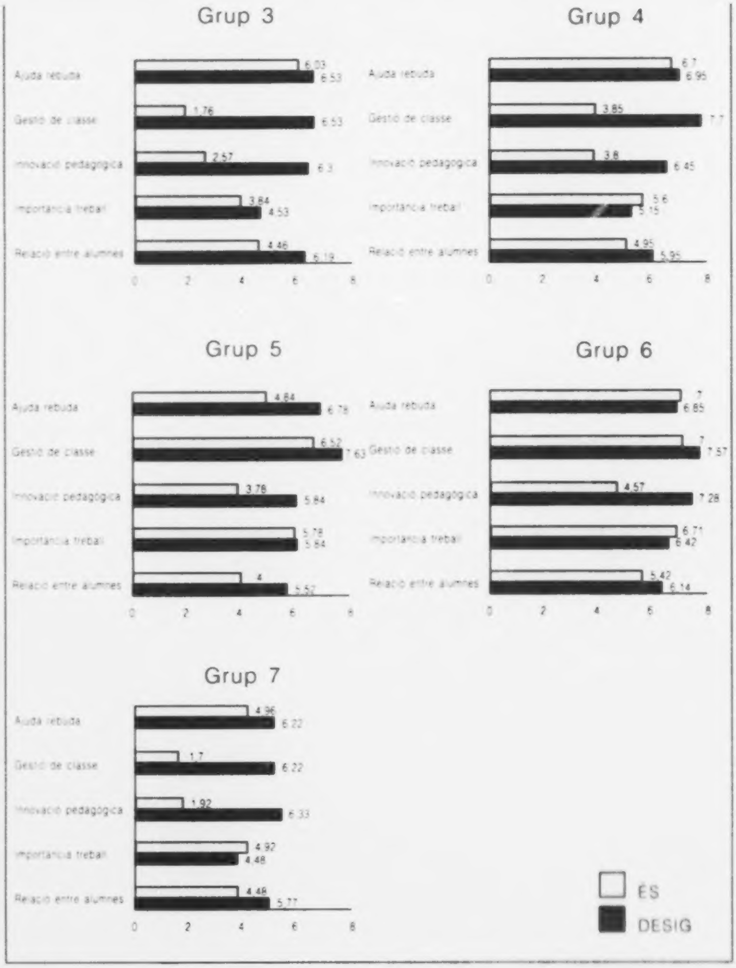
Resultats segons el nivell escolar

Vam aplicar l'ICA a 3 grups de Batxillerat (2 de primer i 1 de segon) i a 4 grups d'ESO (2 de tercer i 2 de quart). Vegeu-ne la representació gràfica dels resultats a la gràfica 2.

Gràfica 2. Perfil del Clima d'Aprenentatge per a cada grup-classe.

CLIMA D'APRENENTATGE





L'anàlisi de dades ha posat en evidència que hi ha major consens i major homogeneïtat de la variància en els desigs que no pas en la percepció psicosocial de la classe. Vegeu la taula 4, on es representen les mitjanes i les desviacions típiques corresponents a les percepcions i els desigs dels 7 grups-classe.

Taula 4. Resultats de cada grup-classe.

(PERCEPCIÓ)										
	Ajuda rebuda		Gestió classe		Innovac. pedag.		Import. treball		Relació alumnes	
grup	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
1	6.45	0.75	4.83	2.16	4.87	1.62	5.66	1.30	5.62	1.20
2	4.26	2.28	2.94	2.24	1.73	1.66	5.10	1.24	4.10	1.44
3	0.03	0.99	1.76	1.68	2.57	1.87	3.84	1.46	4.46	1.50
4	6.70	0.97	3.85	1.59	3.80	1.60	5.60	1.04	4.95	1.19
5	4.84	1.92	6.52	1.12	3.78	1.31	5.78	1.13	4.00	1.49
6	7.00	0.57	7.00	1.52	4.57	1.71	6.71	1.25	5.42	0.53
7	4.96	2.08	1.70	1.35	1.92	1.75	4.92	1.14	4.48	1.52
(DESIG)										
1	6.83	0.38	7.75	0.60	6.95	0.69	6.25	1.25	5.75	1.03
2	6.36	1.46	2.94	2.24	7.10	1.32	5.57	1.50	5.52	1.80
3	6.53	0.85	6.53	1.67	6.30	1.51	4.53	1.85	6.19	1.16
4	6.95	0.39	7.70	0.57	6.45	1.23	5.15	1.26	5.95	1.14
5	6.78	0.53	7.63	0.83	5.84	1.16	5.84	1.21	5.52	1.26
6	6.85	0.37	7.57	0.78	7.28	0.75	6.42	1.39	6.14	0.37
7	6.22	1.25	6.22	2.24	6.33	1.56	4.48	2.02	5.77	1.31

Tenint en compte un marge d'error del 5%, les diferències entre percepcions i desigs que podem apreciar a la taula 5, bé que en aparença febles, són significatives en 21 casos sobre 35 possibles (60%). En tot cas, la desviació típica és més gran per a les puntuacions corresponents a les percepcions que no pas per a les corresponents als desigs. Es pot remarcar que els alumnes jutgen el nivell d'*ajuda rebuda* del professor d'una manera molt diferenciada d'un grup-classe a un altre (desviació típica 1,82). Ben al contrari, apareix menor variabilitat pel que fa al nivell de recolzament desitjat (desviació típica 0,92). A major desviació típica, major variabilitat entre les respostes dels estudiants i menor acord entre un grup-classe i un altre.

Destacarem el G6 (grup 6, 2n Batx.) com el grup més conforme, és a dir, es tracta del grup on es manifesta un major acord entre les percepcions i els desigs -també és el menys nombrós-; i el G2 (grup 2, 4t d'ESO) com el grup més disconforme en el CA. Els G5 i G7 (grup 5 i grup 7, 1r Batx.) també manifesten disconformitat,

i el G1 (grup 1, 4t d'ESO) es decanta per una major satisfacció. Pel que fa als components més rellevants, es confirmen els resultats ja indicats que són la *innovació pedagògica* i la *gestió de classe* els components més poc satisfactoris per als alumnes.

L'anàlisi de la variància indica que hi ha més homogeneïtat entre tots els grups-classe en relació als desigs que no pas en relació a les percepcions de la realitat escolar. Aquesta constatació és de les més interessants, ja que indica que malgrat les divergències en les percepcions de la realitat psicosocial de l'escola, sembla que hi ha acord pel que fa a les situacions desitjades. Vol dir això que existeix un consens sobre una situació ideal del CA en aquest centre educatiu?

La interpretació de l'anàlisi de la variància confirma igualment un major nivell d'acord intergrups en els desigs i una clara diferència en les percepcions, la qual cosa indica que els microclimes d'aprenentatge que es poden crear en un mateix centre educatiu són molt diferents els uns dels altres i com això no és un inconvenient perquè els desigs dels alumnes siguin semblants i força convergents.

Comparació dels resultats entre l'aplicació de l'ICA al Canadà-92 i a Barcelona-94

La taula 5 ofereix els resultats de les aplicacions de l'ICA al Canadà (1992) i a Barcelona (1994).

Taula 5. Comparació de dades entre Canadà-92 i Barcelona-94. Els asteriscos indiquen diferències significatives entre els resultats d'una i altra aplicació (p<.05).

		Canadà 1992		Barcelona 1994		
		x	s	x	s	
Ajuda rebuda	*percepció*	**5.23**	2.03	**5.73**	1.82	*
	desig	**6.91**	0.92	**6.61**	0.92	
Gestió de classe	*percepció*	**5.85**	2.13	**3.62**	2.49	*
	desig	**6.82**	1.67	**7.06**	1.58	
Innovació pedagògica	*percepció*	**3.12**	2.29	**3.16**	2.00	
	desig	**6.78**	1.46	**6.53**	1.32	
Importància treball	*percepció*	**4.52**	1.72	**5.17**	1.43	*
	desig	**6.81**	1.44	**5.30**	1.70	*
Relació entre alumnes	*percepció*	**5.46**	1.95	**4.66**	1.46	*
	desig	**6.60**	1.22	**5.82**	1.26	*

BEST COPY AVAILABLE

Hem de destacar, en primer lloc, una aparent semblança en els resultats d'ambdues aplicacions de l'ICA. Els resultats procedents del Canadà-92 (1992) es caracteritzen per un major acord en els desigs, les puntuacions generals oscil·len entre 6,60 i 6,91, i en tots els casos la desviació típica dels desigs és menor que la de les percepcions. En l'aplicació de Barcelona-94 (1994) les puntuacions generals en els desigs oscil·len entre 5,30 i 7,06, i trobem un component (*importància del treball*) on la desviació típica del desig és lleugerament superior a la corresponent a la percepció.

Analitzant la significació de les diferències entre percepcions i desigs, trobem diferències significatives en tots els casos tret del cas del component *innovació pedagògica* i en el desig d'una millor *gestió de classe*. Ara bé, si les puntuacions són diferents, les tendències i els perfils són similars, i això recolza la credibilitat de les interpretacions que hem fet perquè les diferències són d'intensitat o de nivell, però no de sentit o de tendència.

Conclusions

1. El perfil que presenten els estudiants que hem sondejat en aquest estudi (Barcelona-94), respecte al clima d'aprenentatge (CA), en el sentit de les situacions desitjades o de les situacions a què aspiren, destaca com els desigs se situen a nivells molt alts, entre el 66% i el 88% (el màxim d'aspiració-desig seria del 100% si tots els alumnes escollissin 8 respostes afirmatives en l'Inventari del Clima d'Aprenentatge ICA), la qual cosa cal interpretar-la com un clar interès col·lectiu per la millora de la qualitat de l'ensenyament. Les percepcions, contràriament, presenten resultats més baixos i diferenciats, entre el 40% i el 72%. En tres components del CA: ajuda rebuda del professor, importància del treball i relació entre companys de classe, els resultats indiquen percepcions positives i de nivell força alt. Els dos components restants, gestió de la classe i innovació pedagògica, són els que queden més distanciats entre les percepcions i els desigs i, a la vegada, presenten un resultat més crític per part dels estudiants. No hi ha la percepció d'un intervencionisme excessiu dels professors, però en canvi hi ha un desig manifest per part dels alumnes perquè sigui així, en el sentit de millorar l'organització de la classe. La *innovació pedagògica* és el component del CA que obté el resultat més desfavorable.

Tot això ens confirma el supòsit que els desigs, és a dir, les aspiracions i les expectatives dels estudiants, són superiors a les percepcions que tenen del CA. Les diferències entre les percepcions i els desigs són significatives en tots els casos, com succeeix en els altres estudis sobre el CA que hem revisat, excepte pel component *importància del treball* on el nivell d'acord entre les percepcions i els desigs és molt alt.

2. De les anàlisis parcials per a cada grup-classe participant en aquesta investigació cal destacar el fet de no trobar cap perfil igual entre els diferents grups-classe, fet que confirma la suposició que cada situació educativa és particular i es regeix per factors, difícilment homologables o extrapolables, com: els continguts, les relacions interpersonals dels alumnes i la influència dels professors. Per això hem de destacar dues qüestions derivades d'aquest fet. La primera, advertir la dificultat de generalitzar o transferir els resultats (que es presenten en forma d'anàlisi dels ICA i de l'elaboració d'intervencions educatives), i insistir en la necessitat d'anàlisis particulars per a cada situació concreta. I la segona qüestió, destacar i valorar adequadament el caràcter orientatiu (i no prescriptiu o predictiu) que tenen aquesta mena d'estudis.

Tampoc no podem confirmar que els diferents nivells de Batxillerat o ESO siguin determinants per a un millor CA. De la mateixa manera que tampoc únicament els professors (les seves actuacions i actituds) són determinants per al CA perquè, en definitiva, l'edat dels alumnes, el nivell escolar, el professorat, etc. no són sinó elements d'un complex conjunt que per si sols no poden donar explicacions prou satisfactòries de la globalitat que es vol analitzar.

3. Quan comparem els nostres resultats amb d'altres similars (Canadà-92), observem que els components *ajuda rebuda, gestió de classe, innovació pedagògica i relació entre alumnes*, coincideixen en la relació que s'estableix entre percepcions i desigs: a menor percepció, major desig. I l'absència d'aquesta constant en el component *importància del treball* on, tot i diferenciades, les percepcions i els desigs estan molt més pròximes.

4. Per guiar les intervencions pedagògiques dels professors, amb la intenció d'una millora del CA i de la qualitat de l'ensenyament, hem elaborat un guió de debat i de reflexió per presentar-lo i estudiar-lo amb els professors de matemàtiques implicats, a partir dels perfils generals i per grups del Clima d'Aprenentatge. El contingut del guió de debat i de reflexió amb els professors és el següent:

Implicacions pedagògiques de l'estudi i orientació de les intervencions educatives.

Quines podrien ser les implicacions pedagògiques i administratives d'aquesta recerca? En resum, hem pogut constatar que:

a) Els desigs dels alumnes són sempre més elevats que les seves percepcions referides a les condicions psicosocials que predominen a la seva classe.

b) Les dimensions de l'ICA (Inventari del Clima d'Aprenentatge) on les desviacions entre els desigs i les percepcions dels alumnes són més grans són: la innovació pedagògica i la gestió de classe.

c) Hi ha un major consens referit als desigs dels alumnes que no pas sobre les percepcions de la realitat psicosocial de la seva classe.

Aquestes constatacions són d'ordre general, i no es manifesten necessàriament en cadascun dels grups-classe que han participat en aquest estudi. Els resultats, però, inciten a una reflexió sobre les iniciatives més adequades per fer minvar les mancances observades.

Els desigs manifestats pels alumnes de secundària, en el sentit d'una major innovació pedagògica i suport dels professors en l'àrea de matemàtiques, donen lloc a suggerir una forma de perfeccionament pedagògic del professorat basat en la implicació i la participació. Té sentit, doncs, preguntar-nos sobre com realitzar una pedagogia de participació i d'implicació en la classe de matemàtiques, o sobre quins mètodes d'ensenyament afavoreixen la participació en la presa de decisions per part dels alumnes.

És possible que contestant l'ICA els alumnes hagin reprovat la utilització de metodologies tradicionals en les matemàtiques o d'un ensenyament massa tradicional. Les matemàtiques es poden ensenyar i aprendre amb metodologies alternatives? Té sentit fer-ho així?

En alguns grup-classe, els alumnes han indicat que no reben el recolzament esperat per part del professor. Vol dir això que falla la relació professor-alumne? N'hi ha prou sensibilitzant els professors de la necessitat de manifestar amb signes externs el seu interès i el seu suport respecte del treball dels estudiants? Els alumnes tenen algunes queixes de la relació estudiant-professor, i els professors de la relació professor-estudiant? Què dificulta una relació satisfactòria?

Els alumnes semblen queixar-se d'una difícil o deficient gestió de classe, una manca d'ordre o d'organització per part dels pro-

591

fessors. S'aprecia com els alumnes desitgen una bona marxa de les activitats de classe i no perdre el temps resolent problemes de disciplina o de gestió. Tenen els professors una percepció tan desfavorable? Per què creuen que la tenen els alumnes? Quines alternatives de millora poden introduir-se?

En efecte, la gestió de classe i la innovació pedagògica revelen dificultats en el clima d'aprenentatge. Probablement caldrà insistir en programes de formació continuada i de desenvolupament professional per als docents tractant temes sobre planificació pedagògica, estratègies que facilitin la participació i la implicació dels estudiants, la utilització eficaç del temps de classe, la innovació sobre els mètodes didàctics, estratègies per ensenyar a aprendre, etc.

Finalment, cal reconèixer que reduint les desviacions entre les percepcions i els desigs respecte les condicions de l'entorn psicosocial, és possible de crear un clima més favorable per a l'aprenentatge. L'explotació de l'ICA com a instrument capaç de captar les percepcions i els desigs referits a l'entorn educatiu, i les anàlisis que se'n deriven, poden incitar a la reflexió i afavorir un diàleg que permetin la planificació d'intervencions educatives més ben adaptades.

Aquesta investigació ha estat patrocinada per l'ICE de la Universitat de Barcelona. També ha comptat amb un «Ajut per a joves investigadors» (convocatòria de 1994) que la Divisió de Ciències de l'Educació de la UB va concedir a Montserrat Balaguer i que va facilitar la seva participació en aquesta recerca.

Paraules clau

Qualitat d'ensenyament
Clima escolar
Ensenyament Secundari Obligatori
Matemàtica
Relació professor-alumne

Referències bibliogràfiques

ANDERSON, C.S. (1985): «The Investigation of School Climate». A: Austin, G.R; Garber, H. (eds.): *Research on Exemplary Schools* (pàgs. 97-126). Orlando: Academic Press.

ANDERSON, G.J. (1973): *The Assessment of Learning Environments: A Manual for the Learning Environment Inventory and My Class Inventory*. Halifax: Atlantic Institute of Education.

BIDDLE, B.J. (1970): «The instructional context». A: Campbell, W.J (ed.): *Scholars in context; the effects of environments on learning*. Toronto: John Wiley.

BOURKE, S.F. (1985): «The study of classroom practices». *Teaching and Teacher Education, 1*, 33-35.

BROOKOVER, W. (1982): *«Classroom climate and student behavior»*. Comunicació presentada a l'*American Educational Research Association*, New York.

CLAUX, R; MICHAUD, P; TAMSE, S; BOUCHER, R. (1992): *Attitudes, perceptions et climat d'apprentissage*. Document fotocopiat.

CLAUX, R; TAMSE, S. (1992): «La prise en charge de la réussite scolaire dans les écoles secondaires en Abitibi-Témiscamingue». *Apprentissage et Socialisation, 15*(2), 167-170.

COMEAU, M; GOUPIL, G; MICHAUD, P. (1990). «La recherche au service de l'amélioration de l'enseignement: L'inventaire du climat d'apprentissage». *Canadian Journal of Education*, (15), *1*, 1093-1101.

EPSTEIN, J.L. (ed.) (1981): *The Quality of school life*. Lexington (Mass): Lexington Books.

EPSTEIN, J.L. (ed.) (1983): *Friends in school: patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic Press.

FERNANDEZ DIAZ, M.J; ASENSIO MUÑOZ, I. (1989): «Concepto de Clima Institucional». *Apuntes de Educación. Dirección y Administración, 32*, 2-11.

FERNANDEZ DIAZ, M.J; ASENSIO MUNOZ, I. (1993): «Evaluación del clima de centros educativos». *Revista de Ciencias de la Educación, 153*, 69-83.

KEEFE, J.W; KELLEY, E.A; MILLER, S.K. (1985): «School climate: Clear definitions and a model for a large setting». *NASSP Bulletin, 69(484)*, 70-77.

MAILLOUX, N. (1987): *Motivation pour l'apprentissage des adolescents montralais de Secondaire*. Montréal: Université de Montréal.

MARJORIBANKS, K. (1980): *School Environment Scale*. Adelaida: Jan Press.

MICHAUD, P; COMEAU, M; GOUPIL, G. (1989): *L'inventaire du climat d'apprentissage*. Test et guide de l'usager. Manuscrit no publicat.

MICHAUD, P; COMEAU, M; GOUPIL, G. (1990): «Le Climat d'Apprentissage: Les perceptions et les attentes des élèves et des enseignants». *Revue Canadienne de l'Education, 5*, 57-71.

MOOS, R.H; TRICKETT, E.J. (1978): «Classroom social climate and student absences and grades». *Journal of Educational Psycology, 70(2)*, 263-269.

MOOS, R.H; TRICKETT, E.J.(1986): *Classroom Environment Scale. Manual*. Palo Alto (Cal): Consulting Psychologist Press.

POSTIC, M. (1988): *Observer les situations educatives*. Paris: PUF.

POSTIC, M. (1992): *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF.

RUTTER, M. (1984): *Juvenile delinquency: trends and perspectives*. New York: Guilford Press.

TAMIR, P. (1975): «The relationship among cognitive preference, school environment, teacher curricular bias and subject matter». *American Educational Research Journal, 12*, 235-264.

TEA (1985): *Escalas de Clima Social*. TEA: Madrid.

WALBERG, H.J. (1969): «The social environment as a mediator of classroom learning». *Journal of Educational Psychology, 60*, 443-448.

WALBERG, H.J. (1972): «Urban schooling and delinquency: Towards an integrative theory». *American Educational Research Journal, 9*, 285-300.

WALBERG, H.J. (1979): *Educational environments and effeects: evaluation, policy and productivity*. Berkeley (Cal): McCutchan Pub. Corp.

WEINSTEIN, R.S. (1983): «Student Perceptions of Schooling». *The elementary School Journal, 83*.

594

Abstracts

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia del clima de aprendizaje en relación a la consecución de determinados objetivos educativos. Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre el clima de aprendizaje en relación a las matemáticas realizada en Badalona (Barcelona-94, 1994) en 152 alumnos de Enseñanza Secundaria, como réplica a un estudio efectuado en condiciones similares en Quebec (Canadá-92, 1992). El clima de aprendizaje puede indagarse a partir de los perfiles que presentan las percepciones y los deseos de los estudiantes sobre los componentes del clima del medio escolar medidos a partir de la aplicación de inventarios. Los resultados de esta investigación han permitido constatar en primer lugar que, se confirma la tendencia de los estudiantes a tener unos deseos superiores a las percepciones del clima de aprendizaje; asimismo, la presencia de microclimas diferenciados para cada grupo-clase en una misma institución escolar, y la existencia de un perfil similar en los deseos de todos los estudiantes respecto al clima de aprendizaje, un tipo de acuerdo tácito sobre lo que consideran deseable en la relación pedagógica. La mayor insatisfacción se sitúa en los componentes de «gestión de la clase» y de «innovación pedagógica». Estos estudios permiten trazar el perfil de lo que los estudiantes perciben y desean, y así facilitan la planificación de las intervenciones del profesorado para mejorar el clima de aprendizaje y la calidad de enseñanza, que es, en definitiva, lo que se pretende.

De nombreuses recherches ont mis en évidence l'importance du Climat d'Apprentissage pour atteindre des objectifs éducatifs donnés. Cet article présente les résultats d'une recherche réalisée à Badalone (Barcelone-94, 1994) sur le Climat d'Apprentissage en mathématiques; cette étude a concerné 152 élèves de l'enseignement secondaire et faisait écho à une autre étude réalisée dans des conditions similaires au Québec (Canada-92, 1992). Le Climat d'Apprentissage peut être induit par les profils que présentent les perceptions et les souhaits des étudiants par rapport aux composantes du climat du milieu scolaire, mesurés à partir de l'application d'inventaires. Les résultats de cette recherche ont permis de constater, en premier lieu, que la tendance des étudiants à avoir des souhaits supérieurs aux perceptions du Climat d'Apprentissage se confirme. Elle révèle, en outre, l'existence de microclimats différents pour chaque groupe-classe dans un même établissement scolaire et celle d'un profil similaire des souhaits de tous les étudiants interrogés par rapport au Climat d'Apprentissage, une sorte d'accord tacite sur ce qu'ils considèrent comme souhaitable dans les rapports pédagogiques. La plus grande insatisfaction se trouve dans les composantes «gestion de la classe» et «innovation pédagogique». Ces études permettent de tracer le profil de ce que les étudiants perçoivent et souhaitent en facilitant ainsi la planification des interventions des enseignants visant à améliorer le Climat d'Apprentissage et la qualité de leur enseignement, ce qui est, en définitive, le but poursuivi.

Numerous research works have shown the importance of the learning climate in relation to the achievement of certain educational objectives. The article presents the results of a study of the learning climate in mathematics carried out in Badalona (Barcelona-94, 1994) with 152 secondary school pupils, as a response to a study carried out in similar conditions in Quebec (Canada-92, 1992). The learning climate may be investigated from the profiles presented by the pupils' perceptions and wishes concerning the components of the school climate, measured from the application of inventories. The results of the study have demonstrated that, first of all, pupils tend to have wishes above their perceptions of the learning climate; moreover, they have revealed the presence of differentiated microclimates in each group-class at the same school, and the existence of a similar profile in the wishes of all the pupils concerning the learning climate, a kind of tacit agreement about what they see as desirable in the educational relationship. The greatest dissatisfaction is to be found under the headings «classroom management» and «educational innovation». These studies allow us to trace the profile of what the students perceive and want and thus make it easier to plan actions by the teaching staff to improve the learning climate and the quality of teaching which is, in short, the purpose of the exercise.

L'educació social segons Letamendi

Alexandre Sanvisens i Marfull*

Introducció

Josep de Letamendi (1828-1897) fou, com és sabut, un important metge-filòsof[1] i alhora demostrà tenir condicions d'antropòleg, psicòleg, sociòleg, pedagog, historiador, pintor i músic. Per això se l'ha qualificat justament de polígraf i s'ha vist en ell un mestre de l'humanisme contemporani.[2] S'ocupà de pedagogia en diverses ocasions: més ben dit, se sentia pedagog sempre, i ho manifestava en la seva docència mèdica i en els seus variadíssims escrits. Quant a pedagogia social, exposà els seus punts de vista en alguns treballs filosòfics i sociològics; especialment es manifesta la seva postura en l'escrit que anomenà *La educación social*.[3] Es tracta d'un treball

---

* Alexandre Sanvisens i Marfull (1918-1995). Degà honorari de la Facultat de Pedagogia, fou Catedràtic de Pedagogia General, Director honorari del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Autor de nombrosos articles. Entre les seves obres destaquen *Cibernética de lo Humano*. Barcelona, Oikos-Tau, 1984; *Introducción a la Pedagogía* (Coord.). Barcelona, Barcanova, 1984, 1987 i 1992; *Prospectiva de l'Educació*. Barcelona, Blanquerna, 1987; *Relacions entre el cervell i la ment. Importància pedagògica*. Barcelona, Facultat de Pedagogia, 1993.

(1) Es pot comprovar a CARRERAS I ARTAU, T. (1952). *Médicos-Filósofos Españoles del siglo XIX*. Barcelona, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Luis Vives de Filosofía, Delegación de Barcelona, v. *Letamendi, pp. 131-380*. Resum d'aquest llibre a SANVISENS, A.: «Estudios de Tomás Carreras sobre médicos-filósofos españoles del siglo XIX». *Revista de Filosofía*. Madrid, C.S.I.C., Instituto «Luis Vives»; t. XV, núms. 58-59, 1956, pp. 579-593.

(2) Cfr. SARRÓ BURBANO, R. (1963). *El sistema mecánico-antropológico de José de Letamendi*. Discurs de recepció. Reial Acadèmia de Medicina de Barcelona, Barcelona, FORNS, R. *(1965) Letamendi*. Barcelona, A. Núñez, impr., VV.AA., *Folia Clínica Internacional*, «Número dedicado a José de Letamendi», Tomo XVII, n. 2, Barcelona, Edit. Glarma, febr. 1967; CHAVARRIA CRESPO, F.: «Letamendi y su antropología integral vistos desde la antropología existencial» (Premiat per la Fundació Letamendi-Forns), *Folia Clínica Internacinal*, Tomo XIX, ns. 7/8, Edit. Glarma, Barcelona, jul.-ago. pp. 374-390; SANVISENS I MARFULL, A. (1969): *La Filosofía de Letamendi*. Premi Letamendi Forns, 1969 (treball inèdit; un resum d'aquest llibre, «Intento de sistematización estructural de la filosofía de Letamendi». A *Folia Clínica Internacional*. Tomo XIX, ns. 7/8, Barcelona, jul.-ago. 1969, pp. 390-400; per l'humanisme letamendià, cfr. p. 396).

(3) de LETAMENDI, J.: «La Educación Social». A: *Obras Completas*, public. por el Dr. FORNS, 2a. ed., vol. I, Madrid, Establ. Tip.-Lit. de F. Rodríguez Ojeda, 1907, pp. 46-56.

556

BEST COPY AVAILABLE

més aviat de psicologia-social educativa. Potser no abraça tot el que avui entenem per «educació social», però s'ocupa a la seva manera d'un important aspecte, que afecta les aptituds humanes, la recerca de professió i les dedicacions socials. Fou publicat primerament a Barcelona, el 1868.[4]

El treball letamendià comprèn set apartats. En la nostra exposició hem respectat els sis primers apartats letamendians i hem dividit el setè en quatre. Així, en total resulten deu apartats, que procurarem seguir d'acord amb el text de l'autor. El nostre ordre -motivat per raons de tipus didàctic- serà el següent: 1. *Valor positiu de l'elecció d'estat.* 2. *Dislocació actual de les aptituds.* 3. *Perjudicis socials i polítics d'una tal dislocació.* 4. *Reducció dels inconvenients.*[5] *Marxa històrica de les aptituds.* 6. *Aplicació a Espanya.* 7. *Regles per evitar desencerts.*[6] (1) 1a-5a. 8. Id., id., (2) 6a-10a. 9. Id., id., (3) 11a-13a. 10. Id., id., (4) *General i Màxima.*

Valor positiu de l'elecció d'estat

L'estudi letamendià comença destacant els avantatges sòcio-culturals que tindria el fet que totes les persones poguessin dedicar-se al que se'n diu la seva aptitud natural. La societat ofereix possibilitats per a tots; i tothom serveix per a alguna cosa. Però fa falta la consciència d'aquestes possibilitats. «Si cada ciutadà -diu Letamendi- es dediqués a allò que s'anomena la seva natural aptitud, la civilització moderna contemplaria en poc temps el seu desenvolupament. A la societat no hi ha homes absolutament malvats: el que succeeix és que aquesta societat a penes té consciència de la seva potència, de la seva naturalesa i del seu fi».[7]

El repartiment de les aptituds, de les condicions naturals i disposicions pròpies és prou abundós i adequat. A la varietat de funcions correspon una varietat de capacitats i d'interessos. La vida social,

---

(4) A la revista *Los Sucesos*, de Barcelona, 12 i 18 de setembre de 1868.

(5) El títol letamendià d'aquest apartat IV és: *Reducció del mal al servei del bé, per la direcció de l'aptitud natural. Reductibilitat de l'estadística criminal per aquest mitjà* (LETAMENDI, Op. cit. p. 49).

(6) El títol original de l'apartat VII és en l'autor *Regles per evitar desencerts en dirigir l'elecció d'estat social*, Op. cit., p.53.

(7) LETAMENDI, *Obras Completas*, «La Educación Social», pp. 46-47. Hem traslladat al català el text castellà de l'autor.

en el seu conjunt, és ben diversa i ben proporcionada a les aspiracions, les condicions i les facultats personals. «No hi ha ningú -pensa Letamendi- que no valgui molt per a alguna cosa bona. Un ordre -que deu ser providencial, doncs no pot estar més ben pensat- ha disposat, en la diversitat de caràcters, una planta natural dels diversos serveis que reclama l'organització social; i es dóna així com en un ésser vivent superior, les cèl·lules del fetge i les del ronyó, de la retina i dels pulmons, de la pell i de les artèries, constitueixen la unitat i l'elevació de la vida per la varietat de textura i de funcions, de la mateixa manera l'observador i el poeta, el calculista i el camàlic, el valent i el discret constitueixen, pels seus diversos caràcters i resultats, els elements indispensables de la unitat i l'altura de civilització que és la vida social».[8] Aquesta varietat aptitudinal justifica l'organització de la societat, explica d'alguna manera que aquesta tingui alguna finalitat essencial i, en definitiva, estableix la diferència entre multitud i societat. «Solament per aquesta varietat major o menor d'aptituds, es pot concebre que la societat tingui algun fi essencial, peculiar, privatiu seu per emplenar, ja que si al mateix temps que la diversitat de persones no hagués d'augmentar la diversitat de serveis i si dos éssers humans poguessin satisfer-se mútuament les mateixes necessitats i en el mateix grau de perfecció en què mútuament se'n satisfan dos-cents, el més còmode seria la vida silvestre, perquè la societat no seria més que una multitud».[9] La vida social civilitzada requereix, doncs, diversitat de prestacions i serveis i, correlativament, diversitat d'aptituds.[10]

---

(8) Op. cit., p. 47.

(9) Op. cit. Recordem, en una forma un xic diferent, la famosa distinció de Tönnies entre «comunitat» i «societat». Cfr. TOENNIES F. *Comunitat i Associació*. Trad. Maria Ginés i José Francisco Ivars. Barcelona, Edicions 62, «Clàssics del Pensament Modern», 19, 1984.

(10) En el text de Letamendi no adverteixo la distinció que s'estableix en la psicologia i la psicotècnica contemporànies entre aptitud i habilitat, entenent la primera com una «capacitat prèvia per a» i la segona com «el resultat d'un aprenentatge sobre la base d'una aptitud». Cfr., per exemple, ÁLVAREZ VILLAR, A. «Aptitud». *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales*. I, Barcelona, Planeta-Agostini, 1987, pp. 161-163; SECADES MARCOS, F. «Aptitud». *Diccionario de Pedagogia*, dirig. GARCÍA HOZ, V. 2 vols., Barcelona-Madrid, etc., Ed. Labor, 3a. ed., 1974, vol I, pp. 64-66; SORRIBES MONRABAL, M. «Aptitud». *Diccionario de Ciencias de la Educación*, 2 vols., Madrid, Diagonal/Santillana, 1983, volI, pp. 126-130; TITTLE, C.K. «Aptitud profesional». *Enciclopedia Internacional de la Educación*, dir. HUSEN T. T. POSTLETHWAITE, T.N. 10 vols., Madrid-Barcelona, Ministerio Educ. y Ciencia/Edit. Vicens Vives, vol I, 1989, pp. 380-383. En el primer sentit, es pot atribuir a entitats o realitats, no sols a persones; així, per exemple, PI I SUNYER, C. *L'aptitud econòmica de Catalunya*. Trad. Ricard Vinyes. Barcelona, La Magrana, 1983.

598

Dislocació actual de les aptituds

El nostre autor veu en la societat o, més ben dit, en la societat civilitzada, una mena de «taller de perfeccionament racional», on els homes s'esforcen a adquirir per ells mateixos l'adequació personal i funcional. «Però la societat -diu ell seguint el fil del raonament anterior- és alguna cosa més que això: la societat és un taller de perfeccionament racional,en el qual els mateixos homes són alhora artífexs i instruments, i si el producte surt malament, no és precisament perquè l'instrumental no sigui complet i adequat, sinó perquè la barroeria humana no encerta a manejar-lo».[11]

Tot s'ha de fer segons les condicions que es tinguin i es manifestin, com dèiem abans: no fer-ho així porta al desajust, a la dislocació.«Destinar a la medicina -posa com exemple- un home sense esperit d'observació; dedicar al sacerdoci un home sense esperit de caritat; destinar a serraller un jove feble i faltat d'esperit mecànic, o bé a agent de policia un que és distret i sense perspicàcia, és exactament el mateix que pretendre serrar amb el martell, raspallar amb les estenalles, clavar claus amb la serra i arrancar-los amb l'enformador; o, si es vol prendre exemple del regne animal, el qual, considerat en conjunt, exerceix, per la diversitat d'instints, un gran pla d'economia orgànica, direm que passa a la nostra societat el mateix que en el regne animal passaria si ens entossudíssim que el moltó havia de caçar llebres, el gat ser-nos lleial i el bou servir-nos per muntar a l'alta escola».[12]

Pensa Letamendi que la societat, àdhuc l'avançada, ofereix encara per desgràcia aquesta dislocació, perquè no concorden aptituds i funcions, vocació i estat o professió, condicions personals i destinació social i professional. Aquells desequilibris, inadequacions i desajustos són ben evidents i es donen amb molta freqüència. «Ara bé; això, tan ridícul com lamentable, és el que ofereix encara la societat a l'observador; diem *encara*, si bé alguna cosa s'ha avançat certament respecte de l'estat dels temps medievals, així aquests pel seu compte realitzaran un gran progrés sobre les edats antigues, en què un 90 per cent de la població gemegava sota l'esclavatge».[13]

---

(11) Op. cit., p. 47
(12) Op. cit., p. id.
(13) Op. cit., p. 48. - Cfr. *Progrés i poder*. Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, «De set a nou», n. 5, 1984

Fins i tot es pot parlar de «vocació falsejada» i de confusions múltiples sobre la pròpia aptitud. Diu Letamendi: «I aquest estat actual és encara més lamentable si es té en compte que, no solament són molts els homes clarament dislocats de professió, sinó que entre els que semblen seguir la seva vocació, la majoria tenen aquesta vocació falsejada; volem dir que els uns per recerca sostinguda de la infància, els altres per una falsa apreciació que els seus pares i fins i tot ells mateixos han fet de les seves disposicions, confonent l'*afecció* amb les mostres de *real aptitud*;[14] d'altres perquè el pare creu natural que el seu fill hereti la seva carrera o ofici; d'altres perquè el propi pare, descontent del seu art, tot ho consent menys que el seu fill hereti la seva carrera o ofici; d'altres perquè el propi pare, descontent del seu art, tot ho consent menys que el seu fill sigui allò que ell és; d'altres per diverses conveniències, altres per no deixar els seus pares, d'altres per mil i mil motius, tots fútils, fins els més seriosos quan es tracta del futur personal i la missió social, resulta que a la societat hi ha molt pocs homes que escullin la seva genuïna professió, de la mateixa manera i per motius semblants que entre la major part dels que es casen són ben comptats els que encerten a l'hora d'escollir la *seva dona*».[15] Evidentment, Letamendi toca aquí una enrevessada qüestió psicopedagògica, d'orientació personal i professional, d'influència familiar, d'ambient social i fins i tot de tutoria, de situació escolar i de treball. Avui tendim a creure que, per descobrir les aptituds socials i professionals, primer cal descobrir les aptituds escolars.[16]

---

(14) Sobre vocació i professió i sobre vocació i estat, com a inclinació predominant i també com a conjunció d'aptituds, que alguns expliquen amb referència a un projecte de realització vital, la literatura pedagògica tradicional, especialment la del temps de Letamendi, amb accent teòric, filosòfic i moral, ha anat donant pas a plantejaments genètics, experimentals -principalment factorials, evolutius i sociològics. Cfr. GINZBERG, A. i altres (1964): *Vocational interest of men and women*. 5a ed., Standord, Stanford University Press, RIVAS MARTINEZ, F.: «Teorias vocacionales y su aplicación a la orientación», a *Revista Española de Pedagogia*, n.131, Madrid, 1976, pp. 75-106; ROE A.: «Early Determinants of vocational choice». *Journal of Counseling Psychology*, n. 3, 1957, pp. 213-217; ROSEMBERG, M. (1957): *Occupations and Values*, Glencoe, Illinois, el, ja clàssic, SUPER R. D. (1962): *Psicologia de la vida profesional*. Madrid, Rialp, RODRÍGUEZ MORENO, M. Ll. *(1986): Com orientar i educar professionalment a l'escola*. Barcelona, CEAC, en sentit religiós, JOAN PAU II (1989): Papa: *Vocació i missió dels laics*. 2a. ed. cat., Barcelona, Claret, visió general, ZAVALLONI ,R. (1992): *Psicopedagogia de las vocaciones*. Ed.Cast. Barcelona, Herder.

(15) Op. cit. p.48.

(16) La bibliografia sobre això és amplíssima · A més de les indicacions que hem fet a la nota 14, cfr., per exemple, FORNS SANTACANA, M. F.; RODRÍGUEZ MORENO, M. Ll. (1977): *Reflexiones en torno a la orientación educativa*. Barcelona, Oikos-Tau, MARTÍNEZ BELTRAN, J. (1980):*El educador y su función orientadora*. Salamanca, Instituto Pontificio San Pio X, TYLER, E. T. (1976): *La función del orientador*. México, Trillas, OSIPON S. (1976): *Teorías sobre elección de carreras*.

Perjudicis socials i polítics d'una dislocació

Segueix Letamendi insistint en la desviació, la inconveniència del desajust societat-professió i remarca els perjudicis socials i polítics que se'n deriven. «Aquesta dislocació -diu- és profundament nociva, perquè el general desacomodament de rodes produeix una gran pèrdua d'activitat i de benestar social».[17]

Això es tradueix en greus inconvenients morals, com en la vida del treball, i, al mateix temps, socials, en relació amb el progrés i la vida econòmica. «En l'ordre moral, el treball, que seria molt sovint un gran plaer que fomentaria la suavitat de costums, és un martiri que els manté aspres i malejats; en l'ordre social, el progrés, que sovint es veu obstruït, i avui encara més, per xarlatans ineptes, marxaria sense obstacles, perquè cadascú tindria amor al seu ofici; en l'ordre econòmic, les forces que avui es perden pel *fre* de les aptituds naturals amb les professions bescanviades, totes es convertirien en forces productores i consumidores de riquesa física i moral positiva, talment com la màquina, pel greix que suavitza els engranatges, dóna un remarcable augment de resultat útil».[18]

L'autor afegeix una consideració d'ordre polític, tractant de disminuir l'intervencionisme estatal: «i finalment, en l'ordre polític, ens estalviaríem de tutela de l'estat per un valor *igual* al que augmentaríem de personalitat social».[19] Se'ns fa interessant aquest concepte de «personalitat social», que està en raó proporcional inversa a la tutela de l'estat.

Aquests beneficis i milloraments de diversos ordres tindríem si hi hagués la concordança deguda entre aptitud i professió. «Tals i tan enormes serien els resultats que s'obtindrien el dia en què el

---

México. Trillas. CORTADA DE KOHAN, N. (1977). *El profesor y la orientación vocacional*. México. Trillas. JIMÉNEZ, F., PINZÓN, H. (1982). *Técnicas psicológicas de asesoramiento y ayuda interpersonal (Counseling)*. Madrid. Narcea. ASENSI, J., LÁZARO, A. J. (1983). *Orientación escolar y tutoría*. Madrid. Cincel. de la GARANDERIE, A. (1983). *Los perfiles pedagógicos. Descubrir las aptitudes escolares*. Madrid. Narcea. RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1989). *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias*. 2a. ed. Madrid. Narcea. HUSEN, T., COLEMAN, J. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. OCDE/CERI. Madrid. Narcea. RODRÍGUEZ MORENO, M. Ll., BISQUERRA ALZINA, R. (1992). *Orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos humans*. Barcelona. Llar del Llibre. «Quaderns d'escola», 13.

(17) Op. cit., p. 48.

(18) Op. cit., id.

(19) Op. cit.

601

lletrat sigui lletrat i el mercader mercader, per sobre dels que obtenim ara, en què tants mercaders són lletrats i tants lletrats mercaders».[20]

Finalment, l'autor apel·la a una suposada llei invisible d'economia social, que reforça la indicada concordança professional i aptitudinal. «És evident, afirma, que cadascú, dintre de la seva millor aptitud, produeix més amb menor esforç, conforme a la llei eterna de tota *economia* possible».[21]

Reducció dels inconvenients

Letamendi titula aquest quart apartat del seu escrit d'una forma potser un xic rebuscada: «*Reducció del mal al servei del bé, per la direcció de l'aptitud natural*», i hi afegeix la proposició següent: «*Reductibilitat de l'estadística criminal per aquest mitjà*».[22] Amb afany reduccionista, ho hem sintetitzat tot plegat així: *Reducció dels inconvenients*, que ens evita d'entrada haver d'incloure en un títol el terme, certament equívoc, de «mal» social. Comença per establir un principi orgànic i d'organització, que val per als organismes en general i per a l'organització social en particular.[23] «Quan l'home funciona en el corrent de la seva organització, és natural, indefectible, que doni de si una plenitud de producte social o extern, immensament major que quan funciona en oposició amb el seu organisme».[24] I exclama Letamendi a continuació: «Aquesta és llei universal, invariable. Però, es deduirà de bo o dolent, indistinta-

---

(20) Op. cit., p. 49.
(21) Op. cit., l.c., p. 49.
(22) Op. cit., l.c., p. 49.
(23) Sobre teoria de l'organització, vegeu, entre altres estudis, MARCH, J. G., SIMON, H. A. (1958) *Organisations*. New York, Wiley., ed. cast. (1961) *Teoría de la Organización*. Barcelona, Ariel. (Cfr., espec., I, 1. *Significado de las organizaciones como instituciones sociales*, pp. 2 i ss. Ofereix un cert interès el meu treball «El problema de la coodinación social». *Revista del Instituto de Ciencias Sociales*. Barcelona, Diputación Provincial, 1965, pp. 47-86. Interes. MAYNTZ, R. (1990) *Sociología de la Organización*. Trad. José Díaz García. Madrid. Alianza Ed., 6a ed., WEINEERT, A. B. (1992) *Manual de psicología de la organización*. Ed. cast. Barcelona, Herder.
(24) Op. cit., p. id.

602

ment? Oh, no! i això involucra, al nostre entendre, una de les més greus qüestions socials».[25]

La varietat de serveis, en la vida social i comunitària, deriva de la varietat d'aptituds. Però no n'hi ha prou amb això per progressar; fa falta la «unitat de criteri moral». En efecte, pensa l'autor, «és cert que de tot el que hem exposat resulta que el progrés viu de la *varietat d'aptituds humanes*, ja que d'ella dimana la *varietat de serveis* i d'aquesta la *civilització*; però es fa necessari notar, d'altra banda, que si els homes associats progressen i es civilitzen,[26] no és pas pel simple fet material de la diversitat de les seves aptituds individuals (perquè aquesta mateixa varietat ofereixen els animals i s'associen i, no obstant això, no progressen ni es civilitzen), sinó perquè aquesta diversitat d'aptituds adquireix vida i creixement en el llaç comú de la *unitat de criteri moral*; de manera que en societat *cada qual té una aptitud diferent per complir el fi moral en què tots convenen*, sent la diversitat d'aptituds a la noció unànime del deure, el que la *diversitat* d'operaris és a la unitat arquitectònica de l'edifici, a la construcció del qual concorren».[27]

Però es pot tenir un cert optimisme vers el futur. «Mirats els homes des d'aquestes altures del dualisme filosòfic, unificats en la submissió a la llei moral pel sentit comú,[28] ofereixen un conjunt altament consolador per a l'esdevenidor; ja que es veu que si el passat i el present vessen molta maldat, no és pas, per cert, el nombre *real* dels malvats tan gran com sembla, sinó que en la seva major part el produeix una insensata direcció social».[29]

Això dóna peu que l'autor esbossi una teoria del vici, del deure, de la virtut i, sobretot, de la força moral i de la *missió educativa*. «De les disposicions orgàniques del cos ve el vici, com de la noció del deure en l'esperit procedeix la virtut, i ja que les males passions constitueixen més que *potències*, *resistències*, i la veritable potència està en la noció del *deure*, tota l'habilitat de l'educació ha de consistir a *convertir aquesta resistència del mal en força útil per al bé*. El sentiment de l'honor no s'esborra ni en els bordells més abjectes; el de la bona fe no mor ni en les coves dels lladres; el

(25) Op. cit., p. id.
(26) Cfr. *El progrés humà. Quaderns de ciències.* Barcelona, EDIBOOK, 1988; vegeu també nota 13.
(27) Op. cit., p. id.
(28) Letamendi seguia en gran part la doctrina del sentit comú del seu mestre en filosofia, aleshores vivent, Francesc Xavier Llorens i Barba (1820-1872). Això ha estat indicat per Tomàs Carreras i Artau, per Ramon Sarró i Burbano i per mi mateix en els respectius estudis sobre Letamendi (vegeu notes 1 i 2).
(29) Op. cit., p. id.

603

de la caritat no s'esborra ni de la ment dels assassins de professió; i on la *força moral* no acaba de ben segur que els mals es deuen a un vici en la seva direcció».[30] Així, segons Letamendi, l'educació social és una conseqüència de l'educació moral.

La contrastació plantejada -relació bé i mal- porta a situacions aparentment paradoxals. «I això és tan cert i positiu, ens diu l'autor, que l'observació ho prova en gran escala. Sabeu d'on surten els mossos d'esquadra més exemplars? De les regions que produeixen els malfactors més facinerosos. Sabeu d'on surten els nostres millors cirurgians-sagnadors? Dels mateixos pobles on no hi ha berenar sense ganivetada. Sabeu d'on surten les dones més fortes en fidelitat? Dels països en què més abunden les dones dissolutes».[31]

S'ha de veure l'educació com una direcció de la força moral. Parlava l'autor dels contrastos observats entre les persones, i afegeix: «L'exactitud d'aquesta observació no ens la pot disputar ningú que, abans d'entrar en qüestions, s'hagi pres la molèstia d'observar atentament els fets. I, de veritat, el malfactor i mosso d'esquadra, per exemple, tenen identitat fisiològica quant a la propensió als atzars i aventures, a les trobades i perills, a la persecució i a l'extermini *de qualsevol cosa*; però amb una *diferència moral*, deguda a la *direcció de la força*, a l'*educació*; i, tanmateix, en tots els casos que examinéssim i relacionéssim, trobaríem sempre un mateix fons d'organització al servei de fins molt oposats, segons quina fos la direcció que s'hagués donat al sentiment».[32] L'educació, doncs, com expressió d'aquesta direcció moral, és determinant per a la conducta social i conseqüentment per a l'organització de la societat.

Letamendi tanca aquest important apartat amb un propòsit espiritualista. «No és aquest, diu, el lloc més adequat per desenvolupar per complet aquest important punt de *psicologia pràctica*, o en les seves relacions amb l'organisme,[33] i sobre el qual no hi ha, per

(30) Op. cit., pp. 49-50. Aquesta doctrina moral del mal com a desviació del bé, de fons aristotèlic, fou propugnada pels mestres de filosofia d'aquells temps a Barcelona, Ramon Martí d'Eixalà (1808-1857) i el seu deixeble, ja citat, Xavier Llorens i Barba (v. nota 27). Cfr. ROURA, J. (1980): *Ramon Martí d'Eixalà i la filosofia catalana del segle XIX*. Montserrat (Barcelona), Publicacions de l'Abadia de Montserrat, «Biblioteca Abat Oliva», 17, vegeu espec. «Les idees», pp. 141 ss.

(31) Op. cit., p. 50.

(32) Op. cit., p. id.

(33) Hem tractat de les *relacions entre el cervell i la ment* i, d'alguna manera, de les relacions entre el cos i l'esperit, en una conferència pronunciada a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona el dia 27 de maig de 1993. Public. amb abundant bibliografia sobre el tema, a Barcelona, Facultat de Pedagogia, 1993.

desgràcia, res escrit, sens dubte per la malastruga mania secular de mantenir-se divorciats psicòlegs i fisiòlegs.[34] Bastarà, això no obstant, amb el que s'ha dit per fer veure fins a quin punt l'examen i explotació de les aptituds individuals, fets assenyadament des de la infantesa, pot reduir d'una manera admirable l'estadística criminal del món, el dia en què la societat es proposi *utilitzar* la força del mal, procedent del cos, en benefici de la causa del bé, identificat amb l'esperit, i principi i fi de tota *civilització positiva*».[35] No hi ha dubte que Letamendi, que veia el «mal» en el cos, pretenia trobar el «bé» en el domini espiritual.

Marxa històrica de les aptituds

Encara no ha arribat el dia d'aquest aprofitament i d'aquest domini, opina el nostre autor. «Potser una oculta llei del progrés exigeix que aquest dia tardi encara. Es dóna el cas que, així com en la vida real ens fixem en objectes sensibles molts anys abans que se'ns ocorri fixar-nos en la nostra pròpia personalitat, i així com en la història de la filosofia el desenvolupament positiu de les ciències físiques ha precedit força el de la ciència psicològica, és probable, a la vegada, en la marxa social, que no es pensarà en *l'explotació moral* del ciutadà com element de riquesa material i moral fins que la dels objectes materials quedi pel que sembla esgotada».[36] És una mica com una anticipació de la doctrina, exposada principalment amb referència a l'educació, de l'anomenat *capital humà*, concepte proposat per Schultz per posar de relleu que l'educació no sols proporciona beneficis i satisfaccions als individus, sinó que incrementa la seva capacitat productiva. És a dir, el nivell educatiu incrementa la productivitat.[37] Per extensió, des d'un enfocament macroeconòmic, aquest capital o, segons Letamendi, riquesa, són els valors de què disposa un poble o país quant a aptituds, preparació, en definitiva nivell educatiu de la seva població.

---

(34) Aquest divorci ha estat en gran part superat en la nostra època, s'ha desenvolupat a la vegada una disciplina científica important: la psicofisiologia o psicologia fisiològica.

(35) Op. cit., p. id.

(36) Op. cit., p. 51.

(37) SCHULTZ, T.W. (Comp.) (1961): *Investment in Human Beings*. Chicago, Ill., University of Chicago Press, 1961.

605

Així, l'educació ha estat considerada en el nostre temps com una inversió i no precisament com una despesa.[38]

Letamendi preveu aquesta evolució valorativa. «Llavors s'adonaran que queda un objecte per explotar, l'home mateix, i es procurarà, en el si de cada família, acomodar les *professions* i els *oficis* a les *aptituds*.[39] Això es farà a la força, perquè vindrà un dia en què serà molt difícil que es guanyi el pa qui no tingui en la seva carrera un valor molt positiu per raó de la seva real aptitud».[40] Crec que encara és vàlida aquesta consideració letamendiana, no pas en el seu fons material i positivista, que també és així, sinó en la seva possible superació humanista i espiritualista. El futur exigirà una aptitud polivalent als individus, en virtut de les situacions professionals canviants i multiformes.

«Llavors serà -diu el nostre autor- quan la civilització es desplegarà en tota la seva magnificència, utilitzant totes les *forces latents* de la societat. Fins ara, les regions del geni han estat explotades a mà; no hem agafat d'aquest ric sorral només els grans que brillen a la superfície; i tot el que ha succeït com a molt ha estat que un cambrer s'hagi pogut transformar en gran ministre per casualitat, per la *casualitat* d'haver escoltat un gran artista els refilets d'un aprenent de sabater, s'hagi dotat l'escena amb un gran cantant més;[41] però el cert és que, a part d'aquestes casualitats, i algun o altre esforç sobrenatural del mateix geni, o la favorable empenta d'especialíssimes circumstàncies, el sorral està per remoure i són molts els milers de genis que jeuen ignorats en el fons; a més, no tot ha de consistir en la troballa i explotació dels grans talents, sinó que, així com en la recerca de l'or munta més de gener a gener el valor de la pols que el dels grànuls grossos, també és molt més gran i àdhuc més segur el benefici que la civilització ha de reportar a l'acomodament general de les aptituds comunes a les arts, professions i oficis que el que pot portar-li la troballa dels grans genis, ja que en el que és general i comú estarà sempre en la base del

---

(38) Cfr. BECKER, G. S. (1975): *Human Capital. A Theoretical and Empirical with Special Reference to Education*. 2a. ed. Princeton, N.J.: Princeton University Press. PSACHAROPOULOS, G. (1981): «Returns to education: An updated international comparision». *Compar. Educ.*, n. 17, pp. 321-341.

(39) Sobre estructura i mesura d'aptituds, vegeu entre altres: VERNON, P.E. (1950): *The structure of human abilities*. Londres: Methuen. PASQUALY, R.: *Las aptitudes y su medida*. Ed. cast. Madrid: Marova, 1974. Veure també ANDREANI, O. (1992): *Aptitud mental y reeducación escolar*. Ed. cast. Barcelona: Herder.

(40) Op. cit., p. id.

(41) Sembla que Letamendi posa exemples de la vida real, potser alguns casos efectivament succeïts en el seu temps.

procés en detall, de la troballa dels genis mateixos de primer ordre, de l'educació, del benestar social i privat, poderosos auxiliars de la moralitat pública».[42]

Aplicació a Espanya

L'autor es disposa a esbossar un petit estudi aplicat de la personalitat i, al mateix temps, de tipologia comparativa, amb referència a l'Estat espanyol. «A Espanya, on l'observació fisiològica i l'experiència històrica estan d'acord que no hi ha abundància de *personalitats accentuades*, és més necessari que en altres països que les famílies es fixin molt en aquesta adaptació de les carreres, arts i oficis a l'aptitud natural i evident dels fills que les hagin de formar».[43] Letamendi tracta de justificar en una extensa nota aquest judici poc favorable sobre el país espanyol. «L'estudi de la pintura històrica -diu- i l'observació dels pobles actuals ens ha ensenyat dues grans veritats fisiològiques correlatives, que són: primera, que al geni l'acompanyen sempre notables desequilibris d'organització física general, en relació al tipus comú de la raça d'on neix;[44] i segona, que els pobles, entre els moradors dels quals són freqüents els tipus físics assenyalats, són singulars els que presenten també en l'ordre moral major nombre de *personalitats accentuades*, especialitats poderoses per a tal o qual branca social, genis, en fi, en major nombre i a major diversitat de fins impulsats».[45] Això li dóna peu a establir una comparació de pobles: «A la llum d'aquestes dues veritats (que en realitat en formen una de sola) comparem la península Ibèrica amb la península Itàlica, ambdues conquerides; ambdues dividides; ambdues subjugades i martiritzades per l'obscurantisme; ambdues meridionals; ambdues sensuals, frívoles; amb-

(42) Op. cit., p. id. La constant al·lusió al geni que fa Letamendi en aquest paràgraf ens recorda que és un tema desenvolupat per l'autor en altres ocasions, com han remarcat amb encert Carreras i Artau, Sarró i Forns (fill), vb. gr., i principalment, quant al propi Letamendi, *Antropologia del Genio, potencia clarividente, creadora y ejectutiva*. A. *Obras Completas*, preparadas por R Forns, vol. IV, 1a ed., Madrid, Vda. e hijos de A. Santarén, 1904, pp. 299-345, 2a ed., Madrid, Tip. Lit. F. Rodriguez Ojeda, 1907, pp. 321-345.

(43) Op. cit., p. 52.

(44) Sobre l'estudi del geni en Letamendi, tingueu present el que hem indicat en la nota 41.

(45) Op. cit., p. id., nota.

dues socialistes, per indolència de la massa general dels seus estadants;[46] i tot i aquestes analogies, la Itàlica, en mig dels seus periodes de major abjecció, ha dominat tot el món, no solament pels seus grans genis, sinó per l'admirable *varietat* que entre ells ha presentat, fins a tal extrem, que no hi ha cap branca del saber humà ni gènere de *servei* social que no degui a Itàlia els seus més il·lustres representants; mentre que la Ibèrica, tan sols en belles arts, humanitats, armes i empreses marítimes ens ofereix noms d'aquests que s'imposen al món i a la història de la civilització».[47]

Continua encara la comparació, al nostre entendre no excessivament encertada. «Contemplin-se ara els dos pobles en els seus tipus vivents i es veurà la relació entre el que és físic i el que és moral del geni; per cada cinc italians que observem, segur que en trobarem, com a mínim, un que ens cridi vivament l'atenció pel seu aspecte físic, considerat com a expressió moral; mentre que per cada cent espanyols que se'ns presentin a la vista amb prou feines en trobarem tres que captin la nostra mirada pel seu traç físic singular».[48] Em sembla que això són elucubracions letamendianes, que respectem per provenir d'un pensador tan important, però que ara -de tornada ja dels estereotips i de les tipologies preestablertes de pobles- no acceptaríem de bon grat. L'autor, seguint la seva digressió, conclou: «Així és com, per desgràcia, ocupava més el món filosòfic, artístic, literari, històric, industrial, econòmic, social, religiós i polític, la Itàlica esclava *polonitzada* per Àustria, que la Ibèrica lliure i subjugadora juntament amb d'altres races en els dos oceans. Els nostres tipus de Cervantes i Carles I, de Lope i de Quevedo, etc., poden servir d'exemple del que entenem per organització física singular, com a tret de personalitat accentuada».[49]

---

(46) Remarqueu l'extravagant concepció del socialisme espanyol que té l'autor.
(47) Op. cit., pp. 52-53, nota. Això s'escriu el 1868, pocs anys després, Marcelino MENÉNDEZ Y PELAYO escriu *La Ciencia Española*, on tracta de posar de relleu el valor universal de la ciència espanyola. La 1a edició d'aquesta obra tenia per títol *Polémicas, indicaciones y proyectos sobre Ciencia Española*. Pról. de Gumersindo LAVERDE RUIZ. Madrid, 1876; la 2a. ed., amb el títol definitiu, és de 1880; la 3a, en 3 vols., és de 1887-88, i hi afegeix, entre altres punts, un *Inventario bibliográfico de la Ciencia Española* (3er. vol.). Altres ed. imp., la de Miguel Artigas, 2 vols., Madrid, V. Suárez, 1933, i la del C.S.I.C., Madrid, 1953-1954.
(48) Op. cit., p. 53, nota.
(49) Op. cit., p. id., nota id. Observeu que això s'escriu a Barcelona, per un autor que participà un xic en la Renaixença catalana i en els Jocs Florals.

Ja que actualment no podem crear per educació tipus singulars, procurem almenys aprofitar les aptituds diferencials. Diu Letamendi: «Així, doncs, ja que no ens és donat en l'estat actual de la ciència crear per l'educació tipus humans singulars i excel·lents, i que el nostre país és escàs en la seva producció espontània, per raons etnogràfiques difícils de precisar, sapiguem explotar, almenys en cada home, l'aptitud diferencial espontània que en major o menor grau sempre li concedeix la naturalesa».[51]

L'autor, d'acord amb tot això, fa unes consideracions sobre l'elecció de professió, la ciutadania, el capital humà i la necessitat d'institucions d'orientació professional, consideracions certament avançades per l'època en què es feien. «L'elecció de professió, art o ofici, té el valor d'unes noces, perquè és la vida, i en moltes d'aquestes eleccions, si no s'encerta, ni tan sols queda l'esperança d'enviduar. Un fill, col·locat conforme a la seva aptitud, constitueix un *ciutadà* i *un capital més*; en el cas d'estar mal avingut de natural amb el seu ofici, mai no passa de ser una calamitat domèstica i social. No existeixen, per desgràcia, instituts o fundacions d'associació lliure, destinades al tempteig oportú dels joves de totes les classes socials, a fi d'encertar degudament, per les manifestacions espontànies dels joves i l'observació profunda de les seves qualitats, en l'elecció d'ofici o estat social. El bé que aquestes associacions produirien seria immens i hem meditat moltes vegades sobre la seva millor organització: però, mentre això no tingui efecte, i els caps de família i encarregats corresponents hagin de fer servir el simple bon sentit (que en matèria d'experiència està mancat de dades i tan fàcilment pot errar), ens permetrem concloure aquest article apuntant unes breus instruccions que serveixin com a guia en l'exercici de tan àrdua i transcendental comesa». Aquestes instruccions són les regles que examinarem en els pròxims apartats.

Regles per evitar descencerts (1) 1a-5a

El títol que l'autor dóna a aquest setè apartat és: *Regles per evitar desencerts en dirigir l'elecció d'estat social*, que amb afany sintètic hem reduït a la primera part. L'apartat 7è de Letamendi, que com-

(50) Op. cit., p. id., nota id.
(51) Op. cit., p. 52-53.

prèn totes les regles, l'hem dividit en quatre apartats, del 7è fins al 10è. Cada un d'aquests apartats comprèn diverses regles; aquest apartat -el 7è- inclou les regles 1a fins la 5a.

La primera regla és una regla de prudència i d'observació preventiva. «*Regla primera*. No prendre mai per definitives les aptituds que es revelen a la infància, ja que no sempre ho són; si observar-les i dirigir-les, per si ho fossin».[52]

També és una mesura prudencial i preventiva la segona: «*Regla segona*. No acceptar mai per bona la vocació que l'adolescent o el jove declara tenir, encara que ho faci amb insistència i fins i tot la tingui amb passió, sempre i quan no conegui per si mateix i d'una manera clara la veritable naturalesa de la indústria o professió. Hi ha qui s'apassiona per la carrera militar enamorat dels uniformes i de les parades (desfilades), i que de segur renunciaria si presenciés una nit de bagatge o bé un dia de tasques administratives de caserna».[53]

La tercera demana observació sobre domini o ser dominat. «*Regla tercera*. Observar amb insistència en quines coses i en quines situacions exerceix l'adolescent vertader domini moral sobre els seus companys i en quines altres es deixa a la vegada dominar per altre o altres, perquè d'aquí es treu una important indicació, per ser natural que el que proporciona domini entre igùals aplegui preeminència social».[54] En la quarta es demana observació sobre passions i defectes. «*Regla quarta*. Observar atentament quines passions manifesta l'adolescent entre els seus iguals i quins defectes es tiren ells a la cara, i prengui's indicació d'això, a l'objecte de veure si contrarien la vocació manifestada o bé si són convertibles en veritables auxiliars d'ella a favor d'una assidua i discreta direcció».[55]

Adquirir experiència dels llocs de treball i coneixement de llibres de l'especialitat escollida, preceptua la cinquena. Es tracta d'una regla pràctica, experiencial, molt útil per saber veure la veritable inclinació de les persones. «*Regla cinquena*. Si es tracta d'oficis, portar l'adolescent a visitar tallers diversos; si es tracta de carreres, facilitar-li llibres, no pas de ciència popular, que és aproximadament com l'uniforme i les parades de l'exèrcit intel·lectual, sinó llibres de *severa i tècnica ciència*, amb tota la seva aridesa, amb

(52) Op. cit., p. 53.
(53) Op. cit., p. id.
(54) Op. cit., p. 54.
(55) Op. cit., p. id.

tot el seu fatigós procediment, i prendre indicació de les manifestacions espontànies del nen, de la seva atenció, del seu interès, de les seves preguntes, de les seves respostes, dels problemes o qüestions que ell plantegi sobre les coses que ha vist o les pàgines que ha llegit i de les solucions que intentés donar» (56) Sembla prou acceptable aquest procediment d'observació personal i experiencial que ens proposa Letamendi.

Id., Id., (2) 6a-10a

En aquest 8è apartat s'indiquen cinc regles més, importants dins la proposta letamendiana.

La regla següent afecta la passió amb què es pot sentir la vocació. «*Regla sisena*. Quan, declarada una vocació, en virtut d'una idea del ram a què correspongui, es nota que tal vocació pren el caire de veritable passió, profunda i permanent, es tindrà una poderosa indicació; ja que, vel·leitosa com és l'adolescència, necessita sentir molt fort interès i estímul per fixar-se. No obstant això, modifiqui's el judici en favor de les regles 11a i 12a.» (57)

La regla setena proposa un informe per part de l'adolescent en què es traslluеixi les seves disposicions. Letamendi tracta de justificar racionalment aquest objectiu. «*Regla setena*. Com que en les carreres i oficis tot es redueix a *pensar* i *obrar*, s'estimularà l'adolescent per tal que, com si fos un joc, *elabori* i *escrigui* alguna cosa escollida per ell que es relacioni amb la seva manifestada o pretesa aptitud, amb la seguretat que, *a través* dels seus informes-temptejos es podrà veure clarament la veritat de les seves disposicions o de la falta d'aquestes disposicions; serà aquest esbós, diguem-ho així, *una obra en esborrany*, però també *un dictamen en net sobre ell mateix* que era justament el que es pretenia esbrinar» (58).

(56) Op. cit., p. id.
(57) Op. cit., p. id.
(58) Op. cit., p. id. Letamendi s'avança, des d'un punt de vista teòric, a diferents aspectes de la psicologia i la psicotècnia posteriors. Per algunes qüestions i alguns enfocaments, mereix figurar no sols en la història de la medicina i la filosofia, sinó també en la de la psicologia o, més ben dit, de la psicopedagogia. Cfr. SIGUAN SOLER, M. *La Psicologia a Catalunya*. Barcelona, Edicions 62, «Llibres a l'abast», 161, 1981.

611

Més curta és la regla que segueix, en què es propugna que no s'exerceixi influència tendenciosa sobre la decisió dels nois. S'ha de fer lliurement, sense pressions ni condicionaments forçats. «*Regla vuitena*. Convé que als adolescents o bé no se'ls parli de cap professió o indústria o bé que se'ls en parli de totes, a fi que no contreguin viciosament afeccions com efecte de recomanació aliena o d'haver sentit campanes, per ser mala base per formular l'elecció».[59]

La novena regla es refereix a la provisionalitat de les eleccions forçades. «*Regla novena*. Si la necessitat obliga que el nen o adolescent s'entregui al treball, consideri's en tot temps l'elecció com a força major, és a dir, sense obstacle d'ulterior resolució en virtut de positives mostres de la natural, espontània, aptitud que més endavant el noi pot donar».[60]

La regla següent recomana la pertinent consulta quan l'adolescent és poc robust, davant una professió que exigeixi activitats. «*Regla desena*. Si es tractés de carrera o ofici que requereixi molta activitat física o moral i l'adolescent no tingués evident robustesa, consulti's amb alguna persona relacionada amb el tema».[61]

Id., Id., (3) 11a-13a

El novè apartat que hem establert comprèn tres regles letamendianes, que van de la 11a a la 13a.

La passió o afecció intensa, que ja havia estat determinant en la regla sisena, torna a ser peça de contrast en l'onzena, i s'aconsella tractar de distreure o dissuadir per comprovar la intensitat de la decisió. «*Regla onzena*. El *tret moral* de la vertadera vocació és la passió; sense aquesta no es concep aquella: però com que hi ha vocacions falses, de la mateixa manera que hi ha falsos amors, serà pedra de toc per als pares, el mateix que en qüestions d'amor, intentar la *distracció*. Si, malgrat la variació de les impressions per nous artefactes o per diverses matèries d'estudi, la passió persisteix, serà indici que *la vocació és natural*, és a dir, la veu de l'*aptitud* ingènita».[62]

---

(59) Op. cit., p. id.
(60) Op. cit., pp. 54-55.
(61) Op. cit., p. 55.
(62) Op. cit., p. id.

Tot seguit la regla fa notar que la «facilitat» -una mena de disponibilitat natural, de naturalitat i comoditat en el fer, una possibilitat d'acció còmoda, sense dificultat- és la característica material bàsica de l'aptitud pròpia o genuïna. «*Regla dotzena*. El *tret material* de la genuïna aptitud és la *facilitat* amb què sense auxili de l'art i sols per la intuïció natural, es procedeix o es discorre en el ram de què es tracti; de manera que la *facilitat*, com expressió legítima de l'aptitud real de l'adolescent, és la *contraprova* de la *vocació* per ell manifestada; ja que per més que una *vocació* sigui viva i fins i tot apassionada, si manca la facilitat, és prova que la vocació és falsa, ja que no correspon l'*afecció* a la *disposició*. Llavors busqui's i es veurà que algun mòbil extern (persona o cosa) provocà com il·legítima la falsa vocació, en el qual cas la distracció per si sola bastarà per dissipar-la, presentant-se en el seu lloc els *indicis* de la veritable aptitud».[63]

L'autor creu ara necessari fer un resum de les dues regles. «*Resum de les regles onzena i dotzena*. El positiu de les *aptituds* no dóna la passió sinó la *facilitat* en la perfecció dels *resultats*».[64] S'introdueix així en el tema aptitudinal la noció de «perfecció», i amb aquesta noció la de «resultats» o consecucions.

Finalment, en la regla següent, s'introdueix el concepte d'«aptitud especial» que s'expressa amb l'autèntica vocació de la persona. «*Regla tretzena*. Convé no confondre l'*afecció*, efecte de l'*activitat general*, amb la *vocació legítima*, que és expressió de l'*aptitud especial*. L'adolescència és activa, perquè la vitalitat li sobra, i molt propensa, per tant, a *afeccionar-se* a qualsevol treball, quedant oculta i com ofegada temporalment l'*aptitud especial*».[65] L'autor assaja així una psicologia vocacional, anticipant-se un xic a l'orientació vocacional contemporània.

L'autor, a més, recomana contrastar «afecció» i «professió». Ho diu així: «I ja que tot sobra en edats primerenques, *ara l'afecció engendra la professió, adés la professió engendra l'afecció*, és necessari anar amb molta perspicàcia per distingir quin d'aquests dos fenòmens morals és el que, en un cas donat, té lloc. El procediment més segur consisteix a canviar bruscament l'ocupació. Si el canvi és indiferent, queda demostrat que el que experimenta l'adolescent és la *general afecció al treball*; si el canvi concentra l'ànim, produint, en major o menor grau, el quadre de fenòmens característics de l'absència en amor, és que l'adolescent treballa

(63) Op. cit., p. id.
(64) Op. cit., p. id.
(65) Op. cit., p. id.

animat per *especial vocació*, produïda per *especial aptitud*.[66] Hi afegeix una nota que possiblement fa referència a l'educació o direcció de les persones. La regulació de la conducta, en sentit humanista, troba en el nostre autor una anticipació oportuna. Diu: «És possible canviar l'*aptitud* nativa i adquirir-ne una altra o unes altres de noves, amb o sense detriment d'aquella, però això sempre que té lloc és efecte de *treball intern* del mateix individu: molt poques vegades ho aconsegueix la direcció d'un tercer».[67]

Id., Id., (4) General i màxima

Per últim, el desè i darrer apartat comprèn les regles o normes de síntesi que Letamendi anomena *general* i *màxima*.

Recomana Letamendi com a norma general que el treball industrial o professional vagi precedit de bona instrucció i les professions (o carreres) d'un curs de filosofia. La dignificació de la instrucció i de la filosofia com a plataforma inicial o prèvia esdevé encomiable i serveix d'exemple del caràcter humanista del pensament de l'autor. La instrucció adequada s'ha reconegut ja fa anys com a condició indispensable d'una bona formació professional; la necessitat de la formació filosòfica com a propedèutica per a la preparació intel·lectual ha tardat que es reconegués de ple fins al final d'aquest segle, amb els moviments de reivindicació de la base lògica i filosòfica en la formació primària i secundària. Letamendi prescrivia: «*Regla general*. Sempre que sigui possible, fer que precedeixi a les indústries una bona instrucció primària; i a les professions, un curs de filosofia. El que és especial rep la vida del que és general, així com les fulles de l'arbre la reben del tronc. Això és essencial».[68]

Encara hi afegeix una indicació sobre la importància dels oficis i la necessitat de ser un bon professional. S'anticipa així també a totes les consideracions orsianes i orteguianes sobre l'obra ben feta i als criteris moralitzants i sociològics sobre el perfeccionament professional. «*Màxima important*. En tots els estats socials hi ha

(66) Op. cit., pp. 55-56.
(67) Op. cit., p. 56, nota (1).
(68) Op. cit., p. 56.

honra i pa a guanyar, i val mil vegades més ser un bon fuster que un mal magistrat».[69]

Letamendi vol acabar el seu escrit amb una recomanació de caràcter familiar, que complementa la cura de les aptituds, l'orientació personal i professional i, en definitiva, l'educació social que ha estat objecte del seu interès.[70] El text letamendià, posat a continuació de l'abans esmentada *màxima important*, diu així: «Amb aquesta màxima per guia, les regles mencionades per criteri i a títol de complement la persuasió que *els fills han d'estar on cal i no sempre on es vol*, i que la manera més garantida d'assegurar-se la gratitud dels fills és que més endavant sàpiguen que el pare, o la mare, ha sabut mirar per ells i no per a si mateixos; té la paternitat recursos més que suficients per esbrinar en pocs mesos, amb tota certesa i amb molta reiteració de proves i contraproves, quina sigui la professió o la indústria en què cada nou ciutadà podrà d'una manera més natural i més fàcil assolir honra i profit, prestant el major servei possible a la causa de la civilització positiva».[71]

En resum, podem dir que per a Letamendi l'educació social, depenent de l'educació moral, és en bona part una guia de les aptituds, en tant que aquestes ben orientades determinen el bon exercici de les professions i dedicacions i així fan més ordenada i adequada la vida social. L'educació moral i social es relaciona,

---

(69) Op. cit., p. id. - Sobre la inserció dels joves, oportunitats, noves professions, vegeu SCHWARTZ, B. (1989): *La inserció social i professional dels joves*. Trad. Jordi Vila-Abadal Vilaplana. Barcelona, Diputació de Barcelona. *Inserción profesional y social de los jóvenes*. Barcelona, Universitat Autònoma, 1989. *Les noves professions*. «Direcció General de Joventut». Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1985. Grupo Bernard KRIEF. *Oportunidades para la juventud*. Barcelona, Caixa de Pensions, 1985. ALVAREZ, M. (1989): *Orientació d'estudis i vocacional a l'EGB*. Barcelona, PPU. *(1990): Orientar per al treball*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

(70) Sobre l'aptitud, orientació personal i professional, vocació i educació vocacional, vegeu el resum bibliogràfic de les notes 10, 14 i 16.

(71) Op. cits., p. id. Quant a orientació familiar i les relacions paterno-filials, cfr. ACKERMAN, N.W. (1974): *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. 4a ed. cast. Buenos Aires, Paidós, a.e., B.A., Hormé, 1977. DE GREEF, L. (1978): *Nos enfants et nous*. Paris, Casterman. ANDERSON, M. (1980): *Sociología de la familia*. México, F.C.E., QUARTI, C. (1980): *Profesión: Padres. Una nueva tarea para una sociedad nueva*. Madrid, Narcea. RIESGO, I., PABLO, C. (1986): *Los padres ante la adolescencia de los hijos*. Madrid, Narcea, 2a ed., GALLI, N. (1991): *La pedagogía familiar hoy*. Barcelona, Herder. MARTÍNEZ BERUETE, M. I. (1991): *Família, escola i amics*. Barcelona, Bruño, «La casa de paper», 5., FERNÁNDEZ, E. (1992): *Psicopedagogía de la adolescencia*. Madrid, Narcea. GUPTA, R. M., CARDENAL, P. (1993): *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid, Narcea. QUINTANA, J. M. (Coord.) (1993): *Pedagogía Familiar*. Madrid, Narcea, «Educación hoy. Estudios».

segons Letamendi, amb l'educació física, i viceversa, per aconseguir una harmònica formació humana.

Per a ell, insistim, l'educació és una mena d'orientació social i professional. És un aconsellament, un guiatge, una direcció de la conducta, respectant la individualitat i la llibertat personal. Una educació social, com hem vist, arrenca de la consideració de les condicions, disposicions i aptituds de les persones per posar-les en relació biunívoca i harmònica amb les ocupacions, professions i situacions que la societat ens ofereix.

Letamendi, metge-filòsof de l'antropologia integral, hipocràtica i humanista, enfoca, doncs, l'educació social amb visió psicopedagògica, centrada en la consideració de les aptituds en correspondència amb les ocupacions humanes. Si aquesta correspondència fos la que hauria de ser, si eduquéssim perquè fos així, tindríem molt més equilibrada la vida de la nostra societat.

Paraules clau

Història de la Pedagogia — *Pedagogia Social*

Vocació — *Actitud.*

616

Abstracts

Se intenta glosar el trabajo que, con el título La educación social, publicó Letamendi en Barcelona en 1868. Se trata, propiamente, de un trabajo de psicología social educativa. El autor empieza por destacar la variedad de las aptitudes humanas, que justifica la organización de la sociedad. La sociedad, piensa el autor, ofrece un desajuste, una dislocación de las aptitudes, al no concordar adecuadamente aptitudes y funciones, vocación y estado o profesión. Se incurre en una confusión entre afición y aptitud real. La dislocación y confusión aludidas conducen a una serie de perjuicios sociales y políticos y también de la vida económica. Por el contrario, si hubiese concordancia tendríamos una serie de beneficios y mejoras. Letamendi propone una reducción de los inconvenientes apelando a la fuerza moral y a la misión educativa. La educaciun, para él, es una dirección de la fuerza moral. Pasa revista a la marcha histórica de las aptitudes y especialmente a la situación española. Finalmente, propone trece reglas para evitar desaciertos, que vienen a ser normas de orientación vocacional. La norma general es que el trabajo industrial venga precedido de buena instrucción, y las carreras (profesionales liberales) de una base filosófica. El autor propugna la máxima de ser un buen profesional. La educación social será una formación adecuada de las aptitudes.

Cet article se propose de commenter l'étude publiée par Letamendi à Barcelone eñ 1868, sous le titre L'éducation sociale. Il s'agit en fait d'une de psychologie sociale éducative. L'auteur commence par souligner la variété des aptitudes de l'homme, qui justifie l'organisation de la société. Il observe toutefois dans la société une dislocation des aptitudes, aptitudes et fonctions, vocation et état ou profession ne concordent pas. Ceci donne lieu à une confusion entre penchants et aptitudes réelles. Cette dislocation et cette confusion conduisent en outre à une série de préjudices sociaux et politiques, qui concernent aussi la vie économique. S'il y avait concordance, nous aurions au contraire une série de bénéfices et d'améliorations. Letamendi propose une réduction des inconvénients en appelant à la force morale et à la mission éducative. L'éducation est pour lui un moyen d'orienter la force morale. Il passe en revue le développement historique des aptitudes et, en particulier, la situation espagnole. Enfin, il propose treize règles afin d'éviter les erreurs, qui sont en fait des règles d'orientation professionnelle. La règle générale est que la travail industriel doit être précédé d'une bonne instruction et les carrières (professions libérales) d'une base philosophique. L'auteur défend la maxime du bon professionnel. L'éducation sociale sera une formation adaptée tenant compte des aptitudes.

The aim is to provide a gloss on the work entitled Social Education, published by Letamendi in Barcelona in 1868. It is actually a work of educational social psychology. The author begins by emphasising the variety of human aptitudes which justifies the organisation of society. The author considers that society suffers from a maladjustment, a dislocation of aptitudes, since they do not properly coincide with functions, nor does vocation or condition with profession. The result is a confusion between enthusiasm and genuine aptitude. The dislocation and confusion that we have mentioned are damaging in different ways for social, political and economic life. However, if they did coincide, we would enjoy a series of benefits and improvements. Letamendi proposes a reduction of the problems through an appeal to moral strength and the educational mission. Education for him is a way of directing moral strength. He reviews the historical development of aptitudes and especially the situation in Spain. Lastly he proposes three rules for avoiding mistaken choices, which are in fact rules for vocational guidance. The general rule is that industrial work is preceded by good instruction and the careers (liberal professions) by a philosophical basis. The authors propounds the maxim of being a good professional. Social education will be a suitable training of aptitudes.

BEST COPY AVAILABLE

617

RECENSIONS, TESIS DOCTORALS I NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

BRUGUÉS, J.; DOMÈNECH, I.; MONTEIS, Ll.; PIELLA, A.; POUS, M.R.: PUNTÍ, M.; QUINTANA, D.; RIERA, M.; RIFÀ, M.; RUBIO, C.; TORT, A.: *Modernisme: Una visió interdisciplinària.* Barcelona: Graó Ed./ICE, 1995.

Darrerament, moltes són les publicacions que versen sobre l'obertura cultural. Tant és així, que en obres recents com les de McLuhan, H.Jonas, o Echeverría, s'afirma que el vèrtex de globalitat i d'interrelació és el paràmetre bàsic de les noves relacions polítiques i productives, bé entre persones, cultures o, fins i tot, entre persona i medi. Però perquè aquesta obertura sigui plenament viscuda en el dia a dia, és imprescindible que qualli una nova visió de la realitat. En definitiva, que s'interioritzi una manera de concebre la vida i la ciència, el passat i l'actualitat que, tot retornant als principis sistèmico-cibernètics, integrant i els diferents elements en una xarxa interrelacional i conjuntiva. I perquè aquesta pugui esdevenir un aprenentatge real, més enllà del que les consideracions intel·lectuals sobre el que aquesta nova configuració de la societat implica a nivell estructural, cal respondre a la necessitat d'establir múltiples connexions fruit de la comunicació i comprensió. En definitiva, que es produeixi un veritable procés relacional entre els diversos components que formen el conjunt.

A nivell educatiu, les propostes de treball que més s'adiuen al paràmetre esmentat són les que sorgeixen arran d'un treball interdisciplinari que aporti una descompartimentació dels coneixements a transmetre. I alhora, que comporti una veritable relació entre els agents educatius. Cert és que d'un temps ençà s'ha postulat la necessitat d'un enfocament que doni compte de la complexitat dels fets i successos. Al mateix temps, moltes són les teories que afirmen que aquesta visió només pot ser producte del treball en equip i d'una aproximació a la matèria des de diferents angles, negant així la dissecció de la realitat.

Tot responent a aquest repte d'oferir una visió global que impliqui una obertura conceptual, un col·lectiu d'onze professors de secundària, provinents de diferents àrees i departaments, ha elaborat un material didàctic pensat com a crèdit per a Secundària. Un projecte que malgrat que es conformi amb l'objectiu explícit de fer possible que l'alumnat sintonitzi amb un moviment cultural, un context i amb les raons de fons d'un episodi de la història, promogui, paral·lelament, una manera de concebre la realitat i un estil de treball basat en la necessitat comunicativa i interrelacional. Aquesta és, doncs, una proposta de treball en què ja es troben presents les possibilitats i alhora les di-

ficultats d'un treball en equip. Una proposta que, sense ser perfecta i exempta d'errors, sí que podem afirmar que és un exemple per a posteriors desenvolupaments curriculars. Al respecte, ens agradaria esmentar que hem trobat molt positiu el fet que, tot responent a la idea que la suma dels factors fa créixer el total, l'equip no sols està format per professorat de diferents disciplines, sinó que alhora uneix persones de diferents poblacions.

Però la seva proposta de treball no només és un compendi de principis pedagògics, sinó que, i per sobre de tot, és una aplicació pràctica. Concretament, la idea de fons pren forma en un material destinat a difondre el Modernisme. Tal com ens exposen les mateixes professores i professors, l'elecció d'aquest tema és el resultat de cercar un centre d'interès en què conflueixen diversos discursos (des de l'artístic al filosòfic, tot passant per una contextualització històrica concreta) i que a la vegada sigui pròxim al sentir i pensar de la joventut. No ens ha d'estranyar, doncs, que sigui precisament el Modernisme el tema seleccionat per realitzar l'experiència. De fet, es va escollir precisament aquest perquè el Modernisme és en essència un moviment cultural (que presenta una vessant artística, de pensament, ideològica, i fins i tot econòmica) que resta molt proper a l'alumnat a causa de les seves característiques intrínseques, com per exemple, la d'ésser un moviment no institucionalitzat que agrupa diverses formes de trencament amb el passat immediat, però que alhora esdevé una síntesi entre la tradició i la innovació.

També cal tenir en compte que en configurar-se amb un caràcter radicalment estètic possibilita una fàcil compenetració amb els sentiments que l'impulsaren. I paral·lelament, el tema facilita vivenciar les motivacions i les contradiccions del pensament contemporani, resultat de les aportacions modernes i d'una evolució històrica fortament marcada per les relacions productives i econòmiques.

A fi de comptes, és una proposta d'educació estètica que tot desvetllant l'interès per la cultura i les seves manifestacions artístiques, transmet una actitud creativa en l'alumnat. També volem fer referència que des de postulats com el de paraula viva o el de l'imperi de la imaginació es reforça una posició oberta, tot afavorint la capacitat expressiva de les necessitats més espirituals i sentimentals dels i de les alumnes. I que, simultàniament, assenta les bases per un desenvolupament cognoscitiu caracteritzat per una actitud de descoberta.

Finalment volem fer referència a l'estructura del material. Aquest es compon de dos blocs. El primer bloc està escrit a tall d'introducció i destinat bàsicament al professorat. Aquest respon al doble objectiu de servir

d'exemple davant experiències sem-blants i de mostrar una de les seves possibles aplicacions. S'hi exposa el procés d'elaboració del treball, els principis pedagògics als quals s'adscriu la proposta, la metodologia d'elaboració i un seguit de consells pràctics per a la correcta utilització del material (suggeriments didàctics, propostes avaluatives...). El segon bloc està configurat pels continguts de les diverses matèries (filosofia, art, història, literatura catalana i literatura castellana) i subdividit en una primera contextualització europea, en una concreció en la cultura catalana i relació de la mateixa en cultures pròximes, com la hispano-americana. En aquest cas, hem d'esmentar que en raó de l'estricta estructura tradicional de Secundària, tan avesada a fer seccions, no ha estat possible evitar caure en una certa fragmentació del tema malgrat haver creat diferents ponts de relació entre les assignatures. Aquesta fragmentació, però, és un escull superable si existeix un interès real de treballar en equip i de forma conjunta.

Eulàlia Collelldemont

DDAA: *Historia de la educación en España y América.* Vol. III. *La educación en la España contemporánea (1789-1975).* Madrid: Fundación Santa María (Ediciones SM-Morata), 1994.

Després de comentar a bastament, en números precedents, els dos primers lliuraments d'aquesta obra -coordinada pel professor B. Delgado-, arriba finalment el tercer i darrer volum dedicat a la història de l'educació a l'Espanya contemporània. Es tracta, com en els casos anteriors, d'una obra conjunta en la redacció de la qual han participat més d'una cinquantena d'especialistes.

En efecte, un col·lectiu integrat per humanistes de prestigi -com Pere Grases-, erudits -com Ramón Alberdi-, investigadors de prestigi reconegut -com Menéndez Ureña- i un estol de professors universitaris -principalment de l'àrea de la història de l'educació tant d'Espanya com d'Amèrica llatina-, integren la llarga nòmina de col·laboradors d'aquest volum que analitza què ha estat l'educació a Espanya, des del final del segle XVIII fins al franquisme.

Ens trobem enfront d'una prolífera etapa històrica en la qual s'han succeït -no sense problemes- tot un seguit d'iniciatives i experiències educatives no gens menystenibles. No podem obli-

621

dar que l'escola ha estat -al llarg de la història contemporània- objecte de batalla ideològica i política. És obvi que el control de l'educació desencadenà -en el moment en què l'escola deixà de ser un bé escàs i circumscrit a les classes socials benestants- la mobilització i la participació de tots els sectors de la societat en un debat públic que gira al voltant de temes com l'estatalització de l'educació, la secularització docent, la llibertat d'ensenyament o el finançament de l'educació.

Al llarg del llibre desfilen -en atapeïda síntesi- les diferents siluetes: actitud il·lustrada, projectes d'ascendència afrancesada com el de Narganes, possibilisme liberal com els assajos de Montesino o el pla Pidal de 1845, irrupció de les idees *institucionistes* encunyades per Giner de los Rios, expansió i propagació dels ordes religiosos dedicats a l'ensenyament especialment a partir de la Restauració, protagonisme dels moviments obrers en les tasques educatives, pedagogisme regeneracionista, entrada i consolidació de les avantguardes pedagògiques al començament del segle XX, *Kulturkampf* republicà a favor de l'extensió i la popularització de l'educació i de la cultura, reacció nacional-catòlica franquista, arribada de la tecnocràcia *opusdeista* amb la llei d'educació de 1970, etc., tot presentant un ampli ventall d'aquells intents i iniciatives que han apel·lat a l'educació com a palanca per actualitzar i millorar la societat espanyola.

Els diversos autors plantegen, en el quasi miler de pàgines del llibre, els aspectes més significatius d'aquest període històric que, com en els volums previs, segueix una disposició molt semblant i que -recordem-ho- contempla els següents aspectes temàtics: política educativa, acció de l'Església catòlica en l'esfera educativa, pensament pedagògic, educació institucional i situació educativa a Amèrica i Filipines fins a la pèrdua definitiva de les colònies a les darreries del segle XIX.

Aquest esquema es complementa amb una periodització històrica que coincideix amb les grans fites de la història de l'educació espanyola. Un primer període que s'incardina en el reformisme il·lustrat cobreix els antecedents del segle XIX fins la promulgació de la llei Moyano (1857), moment que dóna pas a una segona etapa que s'estén fins l'any 1900, quan justament -bo i aprofitant l'ablaniment que seguí al fracàs colonial de 1898- s'organitzà el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts. D'aquesta manera, l'Estat espanyol configurava, amb cert retard i enmig de la crisi de la Restauració, el model educatiu d'un estat-nació que apostava, tanmateix, per una modernització basada en la institucionalització escolar com a condició de possibilitat pel necessari progrés científic, tecnològic i econòmic.

Però malgrat la bona estructuració de l'obra, es detecta un cert descompensament especi-

alment pel que fa a l'etapa de la Segona República i del mateix franquisme, èpoques que -al nostre parer- resulten excessivament breus i concises si les comparem amb altres períodes anteriors. En aquest sentit detectem algunes mancances temàtiques referides -per exemple- a l'acció dels pedagogs en l'exili (tot i les notes sobre Luzuriaga, Xirau i altres pedagogs), o en el seu cas, l'insuficient tractament d'aspectes com ara l'educació de la dona o la repressió exercida pel franquisme sobre el magisteri.

De tota manera, som conscients de l'esforç i de les dificultats que comporta l'elaboració d'una obra d'aquestes característiques. No és fàcil encabir en menys d'un miler de pàgines tot el bagatge pedagògic -política docent, iniciatives institucionals, activitats de l'Església, principals corrents de pensament, projecció americanista- de l'Espanya contemporània, a banda del gran nombre d'entrades biogràfiques -es comptabilitzen una seixantena llarga de retrats i perfils personals- que confegeixen un ampli nomenclàtor dels pedagogs hispànics contemporanis més rellevants.

S'ha de dir que, des d'una perspectiva territorial, l'obra presenta una Espanya culturalment diversa i plural, més enllà de qualsevol temptació centralista i uniformista, com malauradament esdevé en més d'una ocasió. Certament, aquesta història destaca el paper de les diverses nacionalitats i regions en l'aclimatació i adaptació de les diferents experiències pedagògiques en cadascuna de les realitats culturals que integren l'Estat espanyol. En aquesta línia ressaltem el conjunt de monografies sobre les vicissituds de la *Institución Libre de Enseñanza* a les diverses àrees geogràfiques, així com l'especial èmfasi amb què es tracta el moviment de renovació pedagògica a la Catalunya contemporània.

Obra de consulta obligada que combina la investigació erudita de l'especialista amb les necessàries dosis de divulgació-, incorpora multitud d'entrades i referències bibliogràfiques. En conseqüència, els tres volums d'aquesta *Historia de la educación en España y América* s'han convertit en una eina de treball imprescindible i eficaç que omple, finalment, un palmarì buit de la tradició historiogràfica hispànica.

Conrad Vilanou

DOMÈNECH, S.: *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995.

Poques són les vegades que una tesi doctoral de temàtica històrica arriba al mercat de la mà d'una editorial privada. Aquest és el cas, però, de la recerca

sobre M. Ainaud que realitzà Salvador Domènech. Les raons de la publicació les hem de buscar tant en l'obra en si mateixa com en l'interès actual per la temàtica que tracta.

Domènech ens presenta, amb la fidelitat d'una fotografia d'època, el retrat de l'educador-artista Manuel Ainaud. Aquest és un retrat configurat des de les múltiples i diverses activitats que protagonitzà Ainaud. Aquestes van des de l'etapa artística en què és membre del grup «Els negres» passant per l'assessorament i l'organització del nou col·legi Mont d'Or, fins a la direcció de l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura (Ajuntament de Barcelona).

Destaquem de la seva trajectòria vital els anys de formació autodidàcta com a pintor. La sensibilitat estètica adquirida durant aquests anys es mostra com a constant en l'obra d'Ainaud. Recordem que fou precisament la pràctica de la docència, concretament la seva tasca com a professor de dibuix i treballs manuals a l'escola Horaciana, allò que li permeté la introducció al món de l'educació. Un altre dels aspectes presents en tota activitat de Manuel Ainaud fou la preocupació pel medi ambient. Primerament, ho feu palès en la integració de la natura a les classes com a model a dibuixar. Més endavant, aconsellant la transformació d'aquells centres degradats. L'entorn va representar sempre, doncs, un tema d'importància sobre el qual calia reflexionar i actuar.

El retrat d'Ainaud, però, no resta aïllat del seu context. I per tal d'emmarcar-lo, l'autor ens ofereix breus pinzellades de l'època, així com del moviment educatiu que l'envolta. El context social d'Ainaud és el de Barcelona al començament del segle. Una societat urbana formada amb un teixit estructural de contrastos de tonalitats. Aquestes van des del color gris de la misèria -aquí vagament reflectit- al color viu de la burgesia que l'autor copsa i desenvolupa amb una gran profusió. Foren precisament les contradiccions en les tonalitats allò que va forjar una voluntat social de millorar l'entorn a través de tots els elements educatius possibles: l'espai, el joc, el llibre... De tal manera, s'arribà a postular la necessitat d'un ambient bell com a condició que fes possible per una tasca pedagògica.

La idea de crear un ambient bell conjuntament amb la de centralitzar l'interès en l'infant són potser algunes de les característiques principals del moviment de renovació pedagògica del començament de segle. Moviment que s'inscriu dins les inquietuds socials i culturals del Noucentisme.

El discurs del Noucentisme, que fou sistematitzat per Eugeni d'Ors l'any 1906, postulava que davant la situació social contemporània calia una revalorització de la cultura catalana. A-

quest rellançament s'aconseguiria mitjançant una difusió d'allò que ells anomenaven l'esperit propi d'una contrada mediterrània. És a dir, suavitat, ordre i arrelament a la terra. Així, es feia imprescindible l'expansió d'aquests ideals a tots nivells i àmbits socials. Una de les formes utilitzades per la transmissió d'aquests ideals fou precisament els recursos artístics. Utilització que va donar lloc a un discurs estètic propi amarat dels vèrtexs que abans hem referit, és a dir, la suavitat, l'ordre i la terra. A nivell estètic, l'ordre s'explicitava en l'harmonia com a símbol de bellesa i en el treball com a mostra de vitalitat ordenada. La suavitat, distanciant-se dels sentiments apassionats i les situacions caricaturesques i fent gala, ben al contrari, de serenitat i tranquil·litat. I finalment, l'arrelament a la terra es representava a nivell pictòric amb imatges idil·liques dels oficis propis de la mateixa, com ara la pagesia en general, els vinyataires...

Així doncs, som davant un discurs estètic que busca formar les persones sota uns ideals ètics i socials determinats. I recíprocament, davant un discurs formatiu que necessita de l'estètica i concretament de la bellesa per realitzar-se.

Un entorn educatiu de bellesa és també una de les idees que apareixen amb més força en l'obra escrita d'Ainaud, *Les construccions escolars de Barcelona*. Ens hi proposa la remodelació dels centres educatius de Barcelona tot impulsant un nou model arquitectònico-pedagògic que impliqués bellesa, higiene i dignitat. Així, la descripció de Domènech ens retorna a l'encís d'un moment en què l'educació i l'art anaven de bracet, una fusió que en una actualitat dominada per l'espectacle visual i amb una preocupació per l'educació medioambiental, reviu amb força.

L'òptica des de la qual se'ns presenta el moment d'Ainaud no és, doncs, la problemàtica política -tot i que no l'oblida, la descriu sense interpretar-la. D'aquesta manera, el llibre ens indica com amb una mirada estètico-educativa també podem apropar-nos al passat. Mirada imprescindible, d'altra banda, per comprendre un pedagog que considerava la pedagogia com a saber propi de les Belles Arts.

Finalment esmentaríem que el llenguatge en què està escrit el llibre és planer i viu, possiblement, però, amb un excés de cites que dificulten una lectura àgil. Això no obstant, cal recordar que per analitzar una obra no escrita sinó viscuda és necessària la presència de les vivències i els records de les persones properes al projecte en qüestió, i això s'aconsegueix, amb escreix, al llarg de l'obra.

Eulàlia Collelldemont

EGAN, K.: *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria.* Madrid: Morata/MEC, 1994.

Aquesta obra ens proposa, tal com indica el seu títol, una alternativa per a l'educació infantil i primària basada en els contes infantils com a generadors d'activitat intel·lectual imaginativa.

Es tracta d'una opció diferent per planificar les classes i les unitats didàctiques sense seguir la seqüència de programació objectius-continguts-metodologia perquè la considera massa artificial i mecanicista.

El tema, ja tractat parcialment per l'autor a *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria* (1991), de la mateixa editorial, té com a tesi principal que la imaginació dels nens és l'eina d'aprenentatge més potent i enèrgica. Segons Egan, es reconeix la importància de la imaginació dels nens però no s'investiga sobre ella i molts currícula la suprimeixen. Egan reprèn algunes idees de la filosofia de Dewey i assenyala que si ens centrem en l'activitat més imaginativa dels infants, descobrirem tot un conjunt d'eines conceptuals complexes i poderoses en acció. El treball pedagògic consisteix a esbrinar com podem organitzar els continguts sobre el món real de manera que estimulem els nens i les nenes a utilitzar les seves habilitats intel·lectuals per aprendre.

El llibre no explica com narrar contes sinó com utilitzar la força del relat, per la seva importància i universalitat, per ensenyar qualsevol contingut de manera més atractiva i significativa, donada la capacitat de comunicar dels contes. Per tant, i com l'autor assenyala, aquesta alternativa té, com a element central, el significat, i consisteix, doncs, a proporcionar als nens i nenes l'accés a un significat ric i la seva participació en ell. Per a l'autor, el procés dialèctic usat pel nen per donar sentit al món equival a la distinció empírica binària entre naturalesa i cultura.

Egan qüestiona els principis *ad hoc* que orienten la nostra pràctica i exclouen la imaginació com ara suposar que l'aprenentatge dels nens va d'allò més concret a allò més abstracte o d'allò més conegut a allò desconegut. En relació al primer principi, nega que només es pugui aprendre a partir d'experiències concretes. *La Ventafocs*, per exemple, conté conceptes abstractes de bondat/maldat, crueltat... Encara que per a alguns autors aquests conceptes s'han anat formant a partir d'experiències concretes, Egan no ho entén així i considera que no són inherents al desenvolupament intel·lectual infantil. En relació al segon principi, el pas de les coses

conegudes a les desconegudes, l'autor es demana per què, si és així, als nens els agraden les coses inversemblants, que no han vist mai, com ara les criatures fantàstiques. No és ben bé que digui que aquests dos principis no fun-cionen, sinó que no ho expliquen tot (una important part explicativa de l'aprenentatge correspon a la imaginació) i, per tant, centrar els currícula en aquests principis és reduccionista.

Hem de reconstruir, doncs, els currícula a la llum d'una imatge més rica del nen com a pensador imaginatiu i lògico-matemàtic. És a dir, proposa per a les primeres edats un currículum més acadèmic, donat que les capacitats imaginatives no només troben aplicació en els relats fantàstics sinó que també creixen i es desenvolupen quan s'apliquen a la història, les matemàtiques i les ciències. Assenyala que la creença que la recerca científica imposa el desenvolupament de conjunts de destreses parcials constitueix una il·lusió destructiva de possibilitats d'aprenentatge diverses.

En relació a això, Egan parla de la influència restrictiva sobre l'educació de l'aportació de Piaget per centrar-se en allò que el nen no pot fer (descartant així determinats tipus d'aprenentatges precoços). Egan argumenta que pot ser que els nens no tinguin el concepte lògic de causalitat però tenen sentit de la causalitat. Ja saben coses de l'honor, la bondat, la lluita per la llibertat, etc.

L'autor considera que es poden establir paral·lelismes entre els contes i els continguts curriculars. El conte és una unitat narrativa amb principi i final, tot el que s'hi explica és pertinent, no arbitrari, té un ritme i segueix un principi de coherència. De la mateixa manera es pot organitzar una lliçó. Cal, doncs, aprofitar el model de la forma narrativa del conte, que passa pels punts següents: a) descobrir allò més important del tema, el que més pot interessar els nens des del punt de vista afectiu; b) trobar parells oposats amb prou força per captar la importància del tema; c) organitzar el contingut en forma de conte, partint dels parells oposats i estructurant els continguts narrativament; d) resoldre el conflicte entre els extrems oposats i graus intermedis entre ells, i e) avaluar, intentar esbrinar si s'ha entès el tema, si se n'ha captat la importància i si se n'ha après el contingut.

Egan entén que l'ensenyament ha de preocupar-se per l'organització i la comunicació eficient de significats. Per a aquest fi proposa establir més relació entre el principi (expectatives) i el final (conclusions satisfactòries) de les nostres unitats, fer servir parells oposats i utilitzar bàsicament la seqüència narrativa del conte. D'altra banda, parla de la importància de les implicacions afectives per a tractar uns continguts i proposa excloure del currículum allò que no tingui importància per als nens des del punt de vista afectiu.

Mostra com usar la fórmula del conte en el currículum no només en les ciències socials sinó en totes les àrees curriculars repensant-les perquè siguin més accessibles als infants i sense abstreure-les del context humà en què van sorgir. Per a això, després de descriure el seu model, posa exemples d'ús en diferents àrees curriculars.

En aquest sentit, respecte a les ciències socials, com que dins els seus continguts hi ha llocs, personatges, esdeveniments... pot creure's més fàcil l'aplicació del model, però també hi ha un perill més gran d'encasellament dels continguts sense reflexió prèvia. Parla sobre com introduir el tema del capitalisme i el comunisme.

En relació a les matemàtiques, posa l'exemple de la comprensió del sistema decimal.

Entorn de l'àrea de llengua i literatura, fa una reflexió sobre els avantatges de la lectura quotidiana i sobre la conveniència de fer servir acudits i recursos lúdics en general que plantegin conflictes que fan funcionar la ment per a resoldre'ls. Exposa una interessant reflexió sobre com a voltes ens obcequem ensenyant destreses de lectura i escriptura tot perdent de vista la finalitat a la qual serveix l'alfabetització. Potser si ens plantegéssim què suposa, què significa realment aprendre a llegir i escriure, ensenyaríem a fer-ho de manera diferent i valoraríem les produccions del nen des d'un altre punt de vista. Concretament, l'exemplificació que fa per a l'àrea de llengua és l'aprenentatge de l'ús de la coma mitjançant la redacció de cartes i relats interessants per als nens.

I, finalment, dins l'àrea de ciències naturals treballa el tema de la temperatura.

Egan dedica, per tant, una gran part del llibre a explicar l'aplicació de la forma narrativa del conte i els seus principis subjacents a les diferents àrees del currículum prescrit. Cal dir, però, que fins i tot en aquesta part en què il·lustra el seu model amb aplicacions concretes a les diferents àrees, el llibre constitueix una reflexió rigorosa entorn de la planificació i de la programació curricular, sense caure en cap moment en la temptació de proposar programacions tancades tipus «recepta» que només cal seguir al peu de la lletra sense reflexionar-hi ni adequar-la a cada context.

Per acabar, assenyala dos obstacles dels quals és conscient per portar a la pràctica aquest model alternatiu: el primer és la dificultat que suposa per a un professor enfeinat programar d'aquesta manera i el segon és la manca de material de suport per fer un treball d'aquesta mena, però considera que no impossibiliten l'intent il·lusionat de fer una programació d'unitats didàctiques alternativa.

Finalment, per concloure el llibre, l'autor fa un breu repàs

històric als diferents models de curriculum, tot analitzant els fonaments de cadascun d'ells.

En conjunt, el llibre resulta força interessant. L'abundància d'exemples i el seu estil narratiu contribueixen a crear una obra de lectura fàcil i agradable que l'autor aconsegueix que resulti molt suggeridora per fer servir la nostra imaginació a l'hora de pensar el curriculum. Al mateix temps, el profund substrat teòric del llibre fa que ens trontollin algunes de les idees tòpiques que habitualment considerem certes. És, per tant, una visió alternativa de gran interès.

Elena Cano

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A.; MUSITU OCHOA, G.: *El estudio de casos. Para profesionales de la Acción Social.* Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 1995.

Dins la col·lecció Narcea Sociocultural, dirigida pel professor Josep Mª Quintana, apareix el llibre titulat *El estudio de casos. Para profesionales de la Acción Social*, que ve a donar suport als professionals de l'acció sòcio-educativa i als estudiants amb interès per l'educació social. Molts dels llibres d'aquesta col·lecció, igual que alguns altres que estan apareixent en el mercat, vénen a enriquir l'escassa bibliografia que hi ha entorn dels temes referents a l'educació social, des d'una vessant pràctica.

El llibre està coordinat per Amparo Martínez Sánchez, professora de Didàctica i organització escolar de la Universitat de València, i pel professor de Psicologia Social Gonzalo Musitu Ochoa, de la mateixa Universitat. S'hi presenten treballs realitzats per diversos autors, la majoria professors universitaris amb experiència en el camp de l'acció social. L'objectiu principal és el de proporcionar als estudiants i professionals eines per a la reflexió a partir de les experiències i casos concrets, des d'un enfocament pràctic i teòric.

Està estructurat en quatre apartats ben diferenciats, i escrits per professionals diversos, tots ells amb experiència en el camp de l'acció sòcio-educativa.

El primer planteja l'estudi de casos com una eina didàctica per a la formació dels treballadors socials introduint-nos al mateix temps en la vessant teòrica de l'estudi de casos, de forma sintètica, amb força referències bibliogràfiques.

En el segon apartat es presenten quatre models de resolució de casos abordats per diferents professionals on es fa un apropament conceptual al tema de referència seguit d'una anàlisi del cas que des del primer moment està enfocada des d'una perspectiva determinada esco-

llida pel professional. Es passarà després a la intervenció i es descriurà breument la metodologia emprada, i tots ells acaben amb una conclusió i una bibliografia específica.

Els casos proposats que, com hem dit, són abordats segons el criteri del professional, aporten, a més, una justificació donant certa informació teòrica sobre aquests. Els dos primers presenten una intervenció metodològica molt estructurada (Multimètode i la Intervenció Conductual) dels quals es fa una recollida, tant dels passos i de les dades referides al procés com dels resultats obtinguts en la intervenció.

Els altres dos (Sistèmica, Psicoterapia de grup), són plantejaments metodològics més oberts i més dinàmics, especialment pel que fa referència al context i als processos que es desenvolupen.

El tercer apartat presenta una anàlisi crítica de dos processos: el de presa de decisions i el d'intervenció.

Els casos que es treballen en aquest apartat fan referència a l'àmbit de la família, la infància i la joventut, s'analitzen els processos de presa de decisions de diferents professionals i els passos a seguir.

Com a l'apartat anterior se'ns presenten els casos de forma sistemàtica fent un apropament teòric al tema plantejat que donarà la pauta per després treballar el cas i l'orientació marc per a la presa de decisions. Després de la presentació del cas, es farà tot el procés de resolució del mateix.

Per acabar, al quart apartat se'ns ofereixen diversos instruments didàctics en forma d'exercicis pràctics per facilitar al lector el coneixement i el domini de diverses situacions, en forma de guia de treball per a l'entrenament en l'estudi i l'anàlisi teòrico-pràctica de les institucions de menors, tant pel que fa referència al funcionament com a l'estructura organitzativa, fent participar els lectors en situacions simulades, on ells mateixos són els protagonistes.

Aquest text, si bé amb una voluntat eminentment pràctica, se situa en un nivell avançat en el context de l'anàlisi de la intervenció social.

És una bona eina de treball per als professionals tant en actiu com en procés de formació i exigeix un nivell alt de reflexió i de contrast sobre la realitat.

Mª Asunción Llena Berñé

630

REID, D.J.; HODSON, D.: *Ciencia para todos en secundaria.* Madrid: Narcea, 1993.

Si tenim en compte la situació actual del nostre sistema educatiu, és obvi que el títol d'aquest llibre pot resultar força llaminer. En efecte, només cal que pensem en la implantació d'una Secundària Obligatòria, plena d'incògnites, que ha de representar una millor formació bàsica per a tothom, sense discriminacions, i amb la voluntat d'eradicar el fracàs escolar.

Aconseguir una formació que arribi a tothom i que respecti i potenciï els individus és tot un repte, sobretot si les persones que es pretén formar tenen entre 12 i 16 anys. En aquest sentit, les experiències pilot, dutes a terme a la Secundària Obligatòria, ens fan un toc d'alerta sobre la problemàtica de la diversitat a l'aula i la falta de motivació. I abordar aquesta problemàtica es pot considerar que és el motiu d'aquest llibre en què es pretenen assentar les bases d'un currículum de ciències per a tothom.

Cal dir que el marc curricular base que serveix de referència als autors, i també els exemples del llibre, correspon al sistema educatiu anglès. De tota manera, el llibre s'adiu perfectament amb el marc curricular de la nostra Reforma.

En la primera part del llibre, els autors presenten, de manera contrastada, la seva posició en relació al significat i les finalitats d'un ensenyament per a tothom, i també la seva visió sobre la qüestió del fracàs escolar, i estableixen les bases per dissenyar un currículum de ciències que sigui vàlid per a tothom.

Davant dels currículums diferenciats sobre la base de distincions culturals, de capacitat, d'entorn social, etc., el llibre defensa la necessitat d'oferir un currículum de ciències comú, basat en el dret a la igualtat d'oportunitats educatives. Aquest currículum s'entén com un conjunt de finalitats comunes que ens assegurin que tots els nens han adquirit una cultura científica bàsica, ben entès, però, que hi haurà nens que arribaran més lluny dels nivells bàsics i que les experiències i els ritmes d'aprenentatge seran diversos.

De les tres grans línies de finalitats que, clàssicament, orienten un currículum de ciències -centrades en l'alumne, la ciència i la societat- ells prioritzen les que se centren en l'alumne, però considerant també la naturalesa del coneixement científic i les interrelacions entre ciència, tecnologia i societat.

Quant al model, s'inclinen per una orientació de ciència integrada, basada principalment en procediments i amb incidència sobre la cultura tecnològica —especialment informàtica-, la matemàtica i la humanista -per

mitjà de determinades orientacions humanistes i una insistència en el llenguatge.

Aquest currículum hauria d'anar adreçat a eradicar el fracàs escolar que afecta una bona proporció dels alumnes. Segons els autors, a Anglaterra, el 40% de la població escolar no està capacitada per aconseguir el certificat d'educació secundària als 16 anys, al final de la Secundària Obligatòria.

Aquest 40% d'alumnes són identificats com «de baix rendiment» i es defensa el convenciment que el problema és tant de motivació com de capacitat. Un currículum que treballés a fons la motivació augmentaria el rendiment d'aquests alumnes. En aquest sentit el llibre fa alguna cosa més que un repàs a les diverses concepcions d'objectius, mètodes, avaluacions... Intenta destriar quins aspectes són útils per la seva finalitat i, en algunes ocasions, presenta exemples concrets. La importància dels aspectes afectius i del paper del professor -especialment la seva disposició- són insistents al llarg d'aquesta segona part.

Els dos últims capítols ens ofereixen exemples i iniciatives actuals. En concret, es presenten unes experiències curriculars de centres anglesos basades més en aspectes afectius que no cognitius. Són un exemple de currículums com els defensats pels autors i que s'han portat a la pràctica amb bons resultats i, per tant, poden ser motiu d'animació per als professionals de l'ensenyament preocupats per aquesta temàtica.

Davant de certs detalls, però, el lector pot estar temptat de pensar que a qui més li convindria la lectura d'aquest capítol és a determinats membres de l'Administració. Així tenim, per exemple, que la relació professor-alumne màxima prevista és 1:16 i a les experiències presentades com a exitoses és 1:10.

Una última consideració que cal fer és que, al llarg de tot el llibre, es pot experimentar la sensació que s'està llegint un llibre de didàctica general amb orientació cap a alguns temes de ciències. Les consideracions i orientacions que justifiquen aquest currículum com a vàlid per a tothom són prou evidents, però el contingut que ha d'assegurar la pretesa formació cultural científica per a tothom no queda prou explícit, ni en els exemples.

Josep M. Cerveró

FLORENSA I PARÉS, JOAN: *L'ensenyament a Catalunya durant el trienni liberal (1820-1823): el mètode dels escolapis.* Director: Dr. Josep Gonzàlez-Agàpito.

L'objectiu de la tesi és conèixer la realitat escolar de Catalunya i el paper que hi juguen els escolapis; es fonamenta en la recerca en més de cinquanta arxius.

El primer pas és l'exposició del marc històric amb l'anàlisi de la política, societat, economia, cultura, Església i escolapis; s'intenta un coneixement descentralitzat de Barcelona.

En la legislació escolar es recorda la Constitució, l'informe Quintana, el *Reglamento* de 1821 i el *Proyecto* de 1822; s'hi afegeixen altres disposicions no educatives però que afecten els mestres.

El mapa escolar, segons les dades obtingudes, està ordenat per comarques amb mapa de municipis, llistat per poblacions de mestre, escola, sou, mesades i continguts. La ciutat de Barcelona és tractada a part: escoles de l'Església, públiques i privades. Dels escolapis s'analitza: mestres, assignatures o nivells, mitjans de subsistència.

Dintre dels agents educatius hom hi troba: els mestres (formació, oposicions, sou, ideologia, etc.), alumnes (origen social, nombre per aula, edat d'ingrès). Igual es tracta respecte dels escolapis.

En el procès educatiu es contempla l'edifici escolar, l'aula, el mobiliari, els nivells, els mètodes o sistemes, els programes i didàctica, l'organització de l'escola pública i privada o dels escolapis. S'intenta una classificació qualitativa de les escoles.

Finalment s'estudia el pensament educatiu dels il·lustrats, afrancesats, liberals, tradicionals i escolapis.

Paraules Clau

Història	Aritmètica
Mestre	Mapa
Alumne	Finançament

GUSI I FUERTES, NARCÍS: *Anàlisi seqüencial de les adaptacions fisiològiques a l'esforç mitjançant l'entrenament i la seva aplicació.* Director: Dr. Josep Roca Torrent i Dr. Joan Ramon Barbany Cairó.

Aquest treball planteja dues hipòtesis: 1)la freqüència cardiaca (FC) és un bon index per estimar el consum d'oxigen en

persones sanes i, 2) en l'entrenament intervàlic (EI), el control del temps de pausa mitjançant la FC té avantatges respecte d'altres alternatives. Els objectius principals són: 1)estandarditzar l'EI mitjançant la FC en atletes i persones sedentàries sanes; 2) estandarditzar un programa d'entrenament físic aplicable en sedentaris sans per obtenir un augment del consum màxim d'oxigen; 3) avaluar cada 15 dies els canvis fisiològics observats en sedentaris durant un període de 8 setmanes d'entrenament; i 4) analitzar les relacions entre els controls de camp -execució d'entrenament- i els estudis fisiològics aplicats cada 15 dies en el laboratori durant el període d'entrenament.

L'estandardització es realitzà en una població de 12 atletes. L'estudi de les adaptacions fisiològiques a l'esforç i la comparació entre els controls de camp i els de laboratori s'han efectuat en un grup d'11 sedentaris que executaren el programa d'entrenament.

Les conclusions més rellevants són: 1) confirmació de la hipòtesi; 2) un programa d'entrenament mixt, que inclou EIs controlats mitjançant la FC, amb intensitats lleugerament superiors al llindar ventilatori, és eficaç i adherent per millorar la tolerància a l'exercici en sedentaris; 3) la velocitat de recuperació de la FC després d'un esforç físic augmenta significativament amb l'entrenament en sedentaris; 4) es presenta l'estandardització de l'EI tot controlant la intensitat de les repeticions i les pauses mitjançant la FC.

Paraules Clau

Fisiologia
Exercici físic
Salut
Programa

LLORET I RIERA, MARIO: *Anàlisi de l'acció de joc en el waterpolo durant l'Olimpíada de Barcelona-92.* Director: Dr. José Hernández.

L'estructura funcional que sustenta l'acció de joc del waterpolo es basa en un model integrador dels «universals ludomotors» de P. Parlebas i de l'«*Análisis de la acción de juego en los deportes de equipo*» de J. Hernández Moreno. Els universals ludomotors de P. Parlebas són una de les millors aportacions a l'anàlisi de la praxiologia esportiva, ja que són models ope-ratoris que representen les estructures de base del funcionament de tot el joc esportiu i portadors de la lògica interna que els caracteritza. Per un correcte estudi dels universals en aquest esport d'e-

quip com el waterpolo, hem de considerar aquest esport conformat per dues estructures espaials:

- L'espai intern anomenat Univers de l'acció de joc, portador d'una lògica interna.

- L'espai extern anomenat univers ambiental portador d'una lògica externa, i que no ha estat motiu d'estudi en aquest treball.

L'univers d'acció de joc és aquell pla espai-temporal en què apareixen accions de joc amb significació pràxica o accions amb una significació pràxica hipotètica o virtual, en presència de comunicació motriu.

Aquest univers de l'acció de joc, s'explica mitjançant dos paradigmes: l'estructural i el funcional. El paradigma estructural està configurat per accions de joc amb significació pràxica virtual i són portadores d'una lògica interna implícita, no desxifrable, protagonitzades pels rols i les conductes subròliques.

El paradigma funcional està configurat per les accions de joc amb significació pràxica real i són portadores d'una lògica interna explícita, integrades pels marcs tècnics, els marcs tàctics dels sistemes de joc i els marcs estratègics que delimiten les estratègies pràxiques interseccionals.

El present treball analitza 10 partits seleccionats dels JJOO de Barcelona-92, mostrant un nou mètode d'observació pels esports d'equip: el praxiograma, d'on surten tots els resultats que expliquen la concepció teòrica sustentada en la tesi doctoral.

Paraules Clau

Joc de competició

Jocs Olímpics

Paradigma

Tesis presentades

- 23/11/94. Figuera Gazo, Pilar: *La Inserción Socio-profesional del Universitario/a*. Director: Dr. Benito Echevarría Samanes; Dr. Sebastián Rodríguez Espinar.

- 12/12/94. Lázaro Picón, Natividad: *Análisis Didáctico del Nivel de Lenguaje Escrito en un Contexto Bilingüe Urbano*. Director: Dr. Joan Mallart Navarra.

- 19/12/94. Bonilla Álvarez, Sebastián: *Un Modelo Pragmático. Ensayo Crítico de la Teoría de la Relevancia*. Directora: Dra. M. Paz Battaner Arias.

16/03/95. Salinas Fuertes, Héctor Alejandro: *Sujeto, Experiencia y Lenguaje: Notas para una interpretación*. Director: Dr. Jorge Larrosa Bondia.

-07/04/95. Fuster Matute, Joan: *Risc i Activitats Físiques en el Medi Natural: Efectes de la Pràctica sobre la Resposta Emocional*. Directora: Dra. Montserrat Gomà Freixanet.

- 03/05/95. Gracia Clavero, Isabel: *El Discurso Pedagógico de Julio Verne en los Viajes Extraordinarios*. Directora: Dra. M. Paz Battaner Arias.

- 08/05/95. Aguado Jódar, Xavier: *Educación Postural de Tareas Cotidianas en la Enseñanza Primaria: una Visión Ergonómica*. Director: Dr. Joan Riera Riera.

- 09/05/95. Buisán Serradell, Carme: *Los Factores de Maduración en la Adquisición del Acto Gráfico*. Director: Dr. Sebastián Rodríguez Espinar.

- 10/05/95. Rosich Sala, Núria: *Els Nivells de Pensament Geomètric i Resolució de Problemes Geomètrics amb Alumnes Sords i Oients: Implicacions Pedagògiques*. Director/a: Dra. Núria Silvestre Benach; Dr. Josep M. Núñez Espallargas.

- 13/05/95. Lin, Yue-Hong: *Un Análisis Empírico de la Estabilización/Fosilización: La Incorporación y la Auto-corrección en unos Sujetos Chinos*. Director: Dr. Miquel Llovera i Canaves.

-26/05/95. Vargas Neto, Francisco Xavier de: *Deporte y Salud. Las Actividades Físico-deportivas des-de una Perspectiva de la Educación para la Salud: Síntesis Actual*. Directora: Dra. Montserrat Fortuny Gras.

- 26/05/95. Hué García, Carlos: *Una Propuesta para la Formación Permanente: la Opinión del Profesorado*. Director: Dr. Joan Mateo Andrés.

- 16/06/95. Costes Rodríguez, Antoni: *Estudi observacional de les tasques semidefinides i de les Modificacions dels Rols Conseqüents en un Joc Tradicional Sociomotriu*. Director: Dr. Carles Enric Riba i Campos.

- 20/06/95. Solanellas Donato, Francesc: *Valoració Funcional de Diferents Categories*. Director: Dr. Ferran Rodríguez Guisado.

- 27/06/95. Praia Carravetta, Elio Salvador: *Deporte y Control Social. Aproximación Sociopedagógica*. Director: Dr. Conrad Vilanou Torrano.

- 05/07/95. Escudé Matamoros, Aurora: *Los Planes de Estudio de Ciencias de la Educación en las Diferentes Universidades de los Países de la Unión Europea*. Directora: Dra. M. Dolors Millán Guasch.

- 12/09/95. Màndoli Tost, Montserrat: *Estudi i Millora de l'Expressió Escrita en Llengua d'Ús a l'Últim Curs de Formació Professional*. Director: Dr. Joan Mallart Navarra.

- 12/09/95. Nicolete da Silva, Carlos Alberto: *Formación continuada de los profesores de educación física. Una propuesta para las Universidades Federales del Noreste de Brasil (UFNB)*. Director: Dr. Saturnino de la Torre.

BOIX TOMÀS. R.: *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural.* Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Graó, 1995, 139 pp.

L'obra de Roser Boix i Tomàs analitza els diversos aspectes que caracteritzen l'educació emmarcada dins el context rural. Defensa l'escola «situada a l'àmbit rural com una institució educativa que té com a suport el medi i la cultura rurals, com una estructura organitzativa heterogènia i singular i amb una configuració pedagògico-didàctica multidimensional.

Al llarg d'aquesta obra, l'autora ofereix reflexions, anàlisis i suggeriments d'estratègies didàctiques i recursos que poden facilitar el treball dels docents que treballen en medis rurals.

S'hi realitza una anàlisi de les particularitats que suposa a l'àmbit rural la nova ordenació del sistema educatiu i les seves principals necessitats per fer front a la nova proposta amb garanties d'èxit.

L'obra, emmarcada dins la col·lecció «Materials per a la innovació educativa», analitza els tres elements de tota relació escolar: espais, alumnat i professorat.

L'organització de l'espai és el centre d'unes reflexions que giren entorn del concepte de flexibilitat. A continuació es presenten unes consideracions sobre l'aprenentatge autònom dels alumnes i s'analitzen els diversos aspectes que caracteritzen la tasca docent en el medi rural. Amb tot això, l'autora intenta esborrar la imatge del «pobre mestre rural amb un grup d'alum-nes il·lusos, allunyats de la realitat social i amb una organització de l'aula pobra, basada en enfocaments tradicionals».

L'autora aporta suggeriments per a la utilització de determinades estratègies didàctiques, principis metodològics i recursos més funcionals per a l'escola en el medi rural. Es revisen així els processos d'aprenentatge, la diversitat de l'alumnat i el seu tractament, formes de treball per projectes, models d'agrupació, etc.; amb la intenció de donar resposta a les necessitats de funcionament d'aquest tipus d'aula.

Finalment es planteja una nova visió de la programació de cicle segons el plantejament curricular de la Reforma del Sistema Educatiu. L'autora suggereix com elaborar un pla sistematitzat d'actuació partint dels criteris de coherència i de treball en grup.

En definitiva, es tracta d'una obra que formula les característiques pròpies de l'escola en el medi rural i que rebutja les dualitats rural/urbà tot reivindicant una concepció d'escola de qualitat, vàlida per a totes les situa-

637

cions escolars i que doni resposta a les necessitats educatives de l'alumnat en el medi rural.

Encara resten moltes escoles rurals al nostre país, per la qual cosa «l'educació rural necessita un canvi en les seves estructures bàsiques i la posada en marxa d'un procés innovador que s'adapti a les realitats sòcio-culturals» per tal de gaudir de les mateixes oportunitats que les escoles ordinàries.

HOUSSAYE, J. (dir.): *Quinze pédagogues. Textes choisis. Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers.* Paris: Armand Colin, 1995.

Aquesta és la segona vegada que des d'aquestes pàgines donem notícia d'una obra coordinada per Jean Houssaye -professor de la Universitat de Rouen- que ha tingut l'encert de confegir -després d'una acurada tria en la qual han participat diversos especialistes d'arreu del món- una selecció dels quinze pedagogs més destacats de la història de l'educació des de Rousseau ençà.

Si en el primer lliurament -aparegut l'any 1994- s'establia un perfil amb les idees educatives i els aspectes més destacats de l'obra de cadascun dels pedagogs escollits, en aquesta ocasió ens trobem davant d'una antologia de textos, elaborada pel mateix col·lectiu d'autors que participà en l'anterior volum. L'objectiu d'aquest aplec és clar: posar al servei del públic lector una recopilació d'alguns dels textos pedagògics més significatius i característics de cadascun dels educadors inclosos en aquest repertori que, per exigències editorials, s'ha reduït als quinze noms de referència.

De fet, les dues obres són complementàries, i la lectura d'aquesta antologia remet al primer llibre a fi de situar i contextualitzar adequadament els textos en qüestió. Cal insistir en l'originalitat i la novetat que representen alguns dels fragments recopilats, poc coneguts entre nosaltres. D'aquesta manera, hom té la possibilitat de trobar en aquest llibre alguns textos rars i de difícil consulta com, per exemple, els que corresponen a Pestalozzi, Fröbel, Robin, Steiner, Decroly o Ferrière. Tot i ser escrita en francès, l'obra pot ser una eina útil i valuosa per a tothom, car situa al nostre abast un panorama del bo i millor del que ha estat la literatura pedagògica contemporània.

MUZAS, M.D.; BLANCHARD, M.; JIMÉNEZ, A.; MENGAR, J.C.: *Diseño de diversificación curricular en secundaria*. Madrid: Narcea, 1995.

Com és conegut de tothom, a partir del procés d'aplicació de la Reforma Educativa, els centres d'Educació Secundària hauran d'introduir un conjunt de canvis que afecten la seva organització i el seu funcionament amb implicacions importants per al currículum. L'assumpció del principi de comprensivitat en equilibri amb el de diversificació del currículum planteja als professors encarregats d'aplicar-los necessitats de formació i de documents que els ajudin en aquest procés. L'editorial Narcea, amb la publicació de la col·lecció «Secundaria para todos», intenta oferir materials d'ajuda per a respondre a aquestes necessitats. El llibre que presentem forma part d'aquesta col·lecció. Els autors l'estructuren en tres parts.

A la primera s'explica com s'assumeix des dels marcs legals, la Constitució i la LOGSE, el principi de diversificació curricular, en general i de manera més específica a l'ESO, sense deixar de banda la necessitat de garantir l'ensenyament d'uns continguts curriculars mínims i comuns per a tota la població.

A la segona part es presenta un exemple de disseny o planificació d'un programa de diversificació que no entri en contradicció amb l'assoliment dels objectius generals de l'ESO que es formulen en el primer capítol. En els capítols segon i tercer d'aquesta part es presenten les àrees a partir de les quals s'estructurarà la proposta d'una resposta diversificada i el seu desenvolupament curricular.

La tercera i última part del llibre es presenta com a instrument d'ajuda per al professorat, com una guia per facilitar-li el procés d'elaboració de programes adaptats als centres en continu des del grup fins a l'individu.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, R.; CASANOVA CARDIEL, H. (coord.): *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. Mèxic: CESU/Porrúa, 1994.

La *Universidad Nacional Autónoma de Méjico* (UNAM) -inaugurada l'any 1910 i una de les universitats de més prestigi de tot Amèrica, en la qual trobaren una acollida excel·lent molts dels membres d'aquella magnífica generació universitària catalana, integrada per homes com Pere Bosch i Gimpera i Joaquim Xirau, que emprengué el camí de l'exili l'any 1939-, posseeix un centre d'estudis sobre la Universitat (CESU) que, des de fa

temps, reflexiona sobre els problemes de l'educació superior des de la perspectiva mexicana. Tanmateix, el CESU manté una línia editorial suggeridora i consistent, a la qual s'incorpora ara aquest treball col·lectiu -coordinat pels professors Rodríguez Gómez i Casanova Cardiel- i en què col·laboren diversos especialistes llatinoamericans.

Tot i que es tracta d'una obra pensada i escrita des de la realitat social mexicana, no és menys veritat que les seves aportacions ultrapassen els límits geogràfics d'aquell país, perquè no hem d'oblidar que la Universitat -com a institució genuïna de la cultura occidental- agombola set segles d'història i que, per tant, moltes de les seves problemàtiques són semblants quan no comunes arreu del món.

A més, cal remarcar que els treballs aplegats tenen un mateix signe: afronten, des d'una pluralitat d'enfocaments, la problemàtica de la racionalitat política de la universitat contemporània. D'altra banda, no es pot negar la importància històrica dels moviments estudiantils mexicans -el món encara recorda la mobilització de l'any 1968 que propicià una forta inversió-, així com la nova sensibilitat politicosocial sorgida a Mèxic en aquests darrers mesos. Mèxic -com bona part de Llatinoamèrica- apareix en aquests temps postmoderns com una mena de consciència per una cultura i una universitat que, igual que l'occidental, es legitima -com assenyala Lyotard- per l'eficàcia dels seus resultats.

Vet aquí, doncs, la rellevància d'aportacions com les que ara ens ocupen i que tenen, com a comú denominador, reflexionar sobre una institució abocada a continuades crisis de creixement. No endebades la població universitària creix sense aturador: el professor Rodríguez recorda que el nombre d'estudiants universitaris en el món passà d'aproximadament 28 milions l'any 1970 a gairebé 50 milions en poc menys de 10 anys. En aquell mateix període -la dècada dels setanta- a Amèrica llatina es passà d'un milió i mig a cinc milions d'estudiants universitaris.

Formalment l'obra presenta dues parts ben diferenciades. A la primera, de caràcter més general, s'insisteix en la crisi universitària a la llum de les relacions amb la societat i l'Estat. Tot i que no és la nostra intenció descriure cadascuna de les aportacions, ressaltem, per exemple, les consideracions del professor Varela al voltant del fenomen del «credencialisme» que, des d'una perspectiva econòmica, determina que la relació entre l'educació superior i l'ocupació -més que no pas seguir una seqüència del tipus «a major inversió, major producció i remuneració»-, es regeix per una lògica semblant a la d'inflació/devaluació, és a dir, que l'augment de titulacions universitàries comporta una disminució de les expectatives professionals per als

nous titulats, la qual cosa implica, com tots sabem, una greu malvestat per tal d'harmonitzar les sortides universitàries amb les necessitats del mercat de treball. Per tot plegat, l'educació superior -que s'afaiçonà a l'Amèrica llatina com una solució al desenvolupament econòmic- s'ha convertit en un autèntic problema.

La segona part -dirigida més especificament a les qüestions que afecten la UNAM- aborda l'anàlisi política de la institució a través de l'estudi de diferents dimensions i moments històrics de la vida universitària mexicana que, a voltes, es compara amb altres realitats universitàries llatinoamericanes. Al llarg d'aquesta segona part es desgrana una àmplia bateria de temes -la dualitat modernització-democratització, la síndrome de l'expansió educativa, l'ambigüitat de molts dels seus objectius, els intents constants de reforma, els processos de planificació, etc.- tot configurant un conjunt de la pluralitat de racionalitats que incideixen en una universitat del prestigi i de la història de la UNAM.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. i altres: *Programa para aprender a tomar decisiones*. Barcelona: Laertes, 1994.

Des d'un vessant pràctic, cal dir que aquesta obra, malgrat que l'autora ens parla d'alumnes d'ESO, va dirigida també a alumnes de 7è i 8è d'EGB de l'antic sistema educatiu.

Quant al *Cuaderno del alumno*: Les activitats proposades considerem que són atractives i clarificadores per al lector, ja que de forma totalment «lúdica» l'alumne serà capaç de:

- conèixer-se a si mateix: valors, aptituds, interessos...

- obtenir informació sobre les possibles sortides acadèmiques i professionals.

- aprendre a prendre decisions.

Cal constatar que l'alumne se sent més relaxat mitjançant aquest tipus d'activitats i no com altres programes d'orientació que tenen un plantejament totalment objectiu per valorar els diferents aspectes: aplicació de proves, qüestionaris,... en els quals els resultats obtinguts no tenen moltes garanties de fiabilitat.

Quant a la *Guia didáctica para la tutoria*: És una eina molt interessant que, a més de donar estratègies al tutor sobre com fer el seguiment de les activitats

amb el seu alumne, li permet investigar i aprofundir en el tema de la presa de decisions, coneixent-ne el vessant teòric. S'inclou una àmplia bibliografia que permetrà al tutor interessat anar més enllà de les activitats marcades, possibilitant-li cercar i crear activitats noves més apropiades a les característiques dels seus alumnes.

Sempre des d'un vessant de praxi diària, ens cal dir que l'única mancança que veiem en aquests manuals és la llengua en la qual estan escrits, ja que en el context del món educatiu català i tenint present que la llengua vehicular dels centres és el català; això representa un impediment cara a la seva profusió i per tant, el tutor que està realment interessat en aquesta obra no té més remei que intentar traduir-la o readaptar-la a partir de la versió castellana, la qual cosa representa un considerable esforç que fa minvar les energies que pugui tenir per durlo a la pràctica.

TORRE, S. de la; BORRELL, N.; JIMÉNEZ, B.; TEJADA, J.; CARNICERO, P. ; TORRESCLARA, I.: *La innovació educativa a Catalunya.* Barcelona: PPU, 1995.

Aquest treball col·lectiu -fruit de la col·laboració entre professors de diverses universitats catalanes- ens proposa un mapa de les innovacions educatives a Catalunya. No és tant un mapa geogràfic com un mapa conceptual, en el qual es descriu la situació de la innovació educativa a casa nostra, des d'un plantejament interdisciplinar, i que abasta les dimensions contextuals (on), constitutives (què), personals (qui), processuals (com) i avaluatives.

En efecte, es tracta d'un mapa de les innovacions educatives a Catalunya (MIEC) que -entre altres objectius- s'acosta a la realitat dels centres educatius, a les inquietuds dels seus professors i professores, les seves actituds individuals i grupals respecte del canvi i la seva percepció davant la innovació.

Tot considerant el professor com un professional innovador i creatiu, els autors presenten l'actual Reforma Educativa com el lloc natural on han de niar i arrelar les innovacions educatives en els diversos nivells macro, meso i microcontextual. D'altra banda, la innovació ens aboca a la prospectiva, a un futur que ja és aquí, puix que tant les reformes com les innovacions són projectes que miren cap endavant i que han de respondre els reptes d'una societat que viu canvis constants. Així doncs, la professió docent -com altres professions de caràcter tecnològic i humà- exigeix una actualització permanent. I la innovació i la formació del professorat són processos, tot i que independents, estretament vinculats.

Aquesta idea forneix la filosofia d'una obra que s'articula en quatre parts. A la primera -de caràcter teorètic- es recullen reflexions i aportacions rellevants sobre el sentit i la naturalesa de la innovació educativa. La segona part -de caràcter empíric- analitza la mostra aplegada, és a dir, un conjunt de 339 centres educatius de Catalunya no universitaris, dels quals només 208 tenen projecte d'innovació. A través de les respostes recollides, hom té accés a aspectes com ara els motius pels quals alguns centres no fan innovació, la durada del procés de discussió i de resistència, les dificultats que apareixen en l'aplicació dels projectes d'innovació, o el pensament dels professors sobre els recursos.

A la tercera part s'inclou un seguit de consideracions -contextualització de les innovacions, relació entre els diversos factors d'innovació, etc.- que es desgranen a partir de la interpretació dels resultats i les aportacions derivades de l'estudi empíric. Així es constata -entre d'altres- que el potencial innovador dels centres educatius de Catalunya es baix -no arriba al 20% dels centres- i que la tendència a la innovació és més marcada en aquells centres que tenen experiència innovadora. Tanmateix, la dimensió personal s'ha revelat com la iniciativa més decisiva per tirar endavant qualsevol projecte innovador, i s'ha comprovat que, en general, hi ha un alt grau de motivació, satisfacció i implicació del professorat en els projectes endegats.

Per la seva banda, la quarta part -molt breu- presenta, en una síntesi atapeïda, el disseny d'un projecte de formació permanent d'un centre de l'Hospitalet de Llobregat, a través del qual s'estableixen les diverses consideracions conceptuals que incideixen en una institució creativa, generadora i gestora de la innovació educativa.

En conjunt és una obra planera que es llegeix amb delectança. Afegeix una sèrie d'annexos informatius i incorpora, a tall de postil·la final, l'anàlisi de la pel·lícula de Peter Weir *El club dels poetes morts*, presentada com a exercici d'anàlisi d'un procés d'innovació educativa malauradament frustrat.

NORMES PER A LA PUBLICACIÓ D'ARTICLES

1. Els articles s'hauran de presentar escrits a màquina, a doble espai i per una sola cara (aproximadament 30 línies de 70 espais per foli).

2. L'extensió mínima dels treballs haurà de ser de 10 folis i la màxima de 25.

3. És preferible presentar l'escrit en català i, si pot ser, adjuntant el disket.

4. La bibliografia s'inclourà al final, ordenada alfabèticament per autors.
Els llibres es citaran de la següent manera:
COGNOM/S, Nom: *Títol del llibre* (en cursiva o bé subratllat). Ciutat d'edició: Editorial, any, (col·lecció, si en té).
Els articles es citaran de la següent manera:
COGNOM/S, Nom: "Títol de l'article" (entre cometes), a *Revista en la qual està publicat* (en cursiva o bé subratllat). Ciutat d'edició, número de la revista, mes i any de publicació, pp. (pàgines que ocupa l'article).
En el cas que la bibliografia estigui referenciada en el text, l'any d'edició s'escriurà darrera el nom de l'autor per tal de facilitar la seva localització.

5. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules estadístiques caldrà presentar-les numerades en fulls a part indicant en el text el lloc on s'hauran d'incloure.

6. Cal adjuntar algunes dades bio-bibliogràfiques de l'autor (unes 4 línies com a màxim) i l'adreça professional.

7. En un full a part s'adjuntarà un resum de l'article d'un màxim de 15 línies en castellà, anglès i francès, en un sol paràgraf.

8. Per tal de poder ser indexat a diferents Bases de Dades, cal donar uns mots-clau, els quals seran extrets dels descriptors dels Thesaurus Català d'Educació.

9. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.

10. Els autors dels treballs que es publiquin rebran gratuïtament 1 exemplar de la revista.

11. La revista no es farà responsable de les idees i les opinions expressades en els articles.

12. Els treballs s'han d'adreçar a la redaccció de Temps d'Educació (Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, c/. Baldiri Reixac, s/n, 08028 Barcelona), indicant l'adreça i el telèfon de l'autor.

Índex

TE, 10

2n. semestre 1993, 310 pàgines

Monografia: *LA DIDÀCTICA A LES ARTS PLÀSTIQUES*
- Presentació. *Marta Balada Monclús*
- L'àrea d'educació artística i la innovació educativa. *Roser Juanola Terradellas*
- Arts plàstiques i metodologia: Descripció d'un model didàctic. *Marta Balada Monclús*
- CREI-Sants: Educació, art i teràpia. *Feliciano Castillo Andrés, Francesc Xavier Escudero Gallego*
- Com entenem l'art? El desenvolupament cognitiu del judici estètic en les persones invidents. *Rosa Gratacós, Fernando Hernandez*
- Valorar-avaluar. *Missun Forrellad Bracons*

Tribuna: *LES NOVES TITULACIONS*
- Presentació. *Joan Mateu Andrés*
- El títol de Mestre: una ocasió perduda. *Joan Perera i Parramon*
- Algunes consideracions sobre el nou pla d'estudis de pedagogia. *Josep González Agàpito*
- La llicenciatura en Pedagogia. Història d'un títol i un títol per a la història. *Jaume Trilla Bernet*
- Llicenciat en Psicopedagogia. Un títol polèmic?. *Sebastián Rodríguez Espinar*
- Sobre la diplomatura en Educació Social de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Miquel Martínez Martín*

Reflexions i recerques
- La Tecnologia de la informació a l'educació: visió crítica d'un talismà del segle XX. *Bridget Somekh*
- El discurs regulatiu a l'aula. El gènere i el discurs regulatiu a la classe de matemàtiques. *Anna Escofet Roig*
- Envers una anàlisi sòcio-semàntica de la pràctica a l'aula. *Emilia Ribeiro-Pedro*
- Planificació universitària i administració pública. Elements conceptuals i antecedents a l'Amèrica Llatina. *Hugo Casanova Cardiel*

Recensions i notes bibliogràfiques

Versió castellana de la Monografia

Índex

TE, 11

1r. semestre 1994, 347 pàgines

Monografia: *DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DELS DOCENTS*
- Presentació. *Àngel Forner*
- La dimensió personal del canvi: Aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors. *Carlos Marcelo Garcia*
- La investigació-acció, la formació i el desenvolupament professional del professorat. Superar l'hiatus entre la teoria i la pràctica. *Francesc Imbernon*
- Models de desenvolupament professional del professor. *Antonio Latorre Beltrán*
- El desenvolupament professional dels docents des de la perspectiva del professorat. *Àngel Forner (coord.), Imma Dorio, Ramona González, Antonio Latorre*
- Conversa amb Thomas S. Popkewitz. Els ensenyants i la reforma de la formació del professorat als EUA: professionalització i poder. *Virgínia Ferrer, Àngel Forner, Francesc Imbernon, Thomas S. Popkewitz*

Tribuna: *ECONOMIA I EDUCACIÓ. ELEMENTS PER A UN DEBAT EN TEMPS DE CRISI*
- Presentació. *Conrad Vilanou*
- Educació i economia, una articulació complexa. *Hugo Casanova Cardiel*
- Crisi econòmica-crisi educativa. *Lluís Tort i Raventós*
- Descentralització educativa i integració europea. *Francesc Raventós i Santamaria*
- Educadores i educades en la subordinació als sistemes econòmics. *Antonieta Carreño i Caterina Lloret*
- Autonomia econòmica i model d'escola. *Maite Soler Cera*
- El medi ambient i el desenvolupament, l'economia i l'educació. Quina economia i quina educació? *Pilar Heras i Trias*
- Economia de l'educació. Una disciplina en formació. *Esteve Oroval*
- Opinions al voltant de les relacions entre l'economia i l'educació. *Javier Ventura Blanco*

Reflexions i recerques
- Aproximacions al camp intel·lectual de l'educació. *Mario Díaz V.*
- Idees alternatives sobre alguns conceptes de biologia: "la formiga té pulmons petits", "les cèl·lules de l'elefant són més grans que les del ratolí", "un arbre no és una planta"... *Jordi de Manuel Barrabin*
- La promoció professional del professorat de Secundària a Europa. *Ferran Ferrer*
- Aspectes econòmics de l'evolució del sistema públic d'ensenyament superior a Catalunya. *Esteve Oroval i Jorge Calero*

Recensions i notes bibliogràfiques

Índex

TE, 12

2n. semestre 1994, 334 pàgines

Monografia: *LA LITERATURA INFANTIL I JUVENIL*
- Presentació. *Anna Díaz-Plaja Taboada*
- La literatura infantil i juvenil. Una especulació. *Celia Romea Castro*
- A la recerca del lloc de la literatura infantil i juvenil en el currículum escolar. *Antonio Mendoza Fillola*
- Als éssers humans els encanten les històries. *Gabriel Janer Manila*
- El conte popular català com a eina de transmissió dels valors educatius. *Núria Rajadell Puiggròs*
- Els nens i els clàssics de la literatura. *Rosa Maria Postigo*
- Notes sobre poesia per a infants. *Margarida Prats Ripoll*
- Un cop d'ull als llibres de coneixements infantils i juvenil. *Gemma Pujals Pérez*

Tribuna: *ÈTICA / RELIGIÓ A L'ESCOLA*
- Presentació. *Ramona Valls i Montserrat*
- Però hi ha una antinòmia entre ètica i religió?. *Norbert Bilbeny*
- Comentaris sobre alguns aspectes de la relació «ètica/religió». *Josep M. Puig Rovira*
- Escola, ètica, religió. *Pau López Castellote*
- Reflexions pedagògiques sobre l'educació del comportament. *Antoni Amorós Ustrell*
- Religió o ètica a l'escola pública. *Jordi Serrano Blanquer*

Reflexions i recerques
- L'emprempta de Joan Luís Vives en Comenius. *Buenaventura Delgado*
- Estudiar la guerra per a desaprendre-la. *Anna Bastida*
- Principis i pràctiques d'adequació curricular. *Viola Espínola H.*
- Discursos crítics, pràctiques ètiques. Repensant la funció docent a la universitat. *Remei Arnaus, Núria Pérez de Lara*

Recensions i notes bibliogràfiques

Índex

TE, 13

1r. semestre 1995, 315 pàgines

Monografia: *A L'ENTORN DE L'EDUCACIÓ I EL MEDI. ELEMENTS PER A L'OBERTURA DEL CONCEPTE D'EDUCACIÓ AMBIENTAL*
- Presentació. *Pilar Heras i Trias*
- L'Educació ambiental en el sistema educatiu. Problemàtica i alternatives en clau de Reformes. *José Antonio Caride Gómez*
- El contingut i la metodologia de l'Educació Ambiental. Continuem pensant-hi. *Manel Cervesa*
- Entrevista a la professora Michela Mayer. *Pilar Heras i Trias*
- Educación Ambiental i Recerca-Acción. *Ramón Lara*
- De decencerts i fal·làcies. Al voltant de l'Educació Ambiental. *Teresa Romanyà*
- Educació Ambiental, desenvolupament sustentable i racionalitat ecològica. *Pablo A. Meira Cartea*
- Educació Ambiental i cooperació internacional, una relació pedagògico-social. *Pilar Heras i Trias*
- L'Educació Ambiental davant del fenomen turístic. *María Novo*
- L'Educació Ambiental i el turisme. *Jaume Sureda i Ana M. Calvo*

Tribuna: *MULTICULTURALISME*
- Presentació. *Margarida Bartolomé i Pina*
- L'Educació intercultural. Entre el repte i la utopia. *Margarida Bartolomé i Pina*
- Catalunya davant l'educació intercultural. *José A. Jordán*
- Educació intercultural: una utopia?. *Joan M. Girona*
- Un projecte intercultural. Una necessitat a l'escola?. *Xavier Montagut*

Reflexions i recerques
- El programa d'immersió primerenca, són programes diferents?. *Joaquim Arnau*
- Renovació Pedagògica i repressió franquista de postguerra: el cas de Rosa Sensat i Vilà. *Francisco Morente Valero*
- Invitació a la fonètica aplicada. *Francisco José Cantero Serena*
- Educació i política. *Jan Masschelein*

Recensions, tesis doctorals i notes bibliogràfiques

TEMPS D'EDUCACIÓ
Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ data

Desitjo subscriure'm a **Temps d'Educació**, revista de periodicitat semestral

Nom i cognoms ....

Adreça ....

Tel .... Població ....

C.P. .... Província ....

Professió ....

Forma de pagament:

- ☐ Domiciliació bancària *(ompliu l'autorització adjunta)*
- ☐ Adjunto xec bancari núm ....
- ☐ Contrareembossament
- ☐ Facturació. Núm. NIF ....
- ☐ Pagament amb tarja de crèdit ☐ VISA ☐ MASTER CARD
  Data de caducitat ... / ... Nº
- ☐ Desitjo subscriure'm a Temps d'Educació per a l'any 1996 (números 15 i 16) al preu de 3.100 ptes. (3.600 ptes. per a l'estranger)

PREUS ESPECIALS PER A SUBSCRIPCIONS DES DEL NÚMERO 1
Consulteu al telèfon (93) 408 04 64

Enviar la butlleta a: SERVEIS PEDAGÒGICS, S.L. c/ Francesc Tàrrega, 32-34 - 08027 Barcelona

---

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,

els agraïré que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin, fins a nova ordre, el rebut que **anyalment** els presentarà Serveis Pedagògics, pel pagament de la meva subscripció a la revista **Temps d'Educació.**

Nom i cognoms ....

Compte corrent/Llibreta núm.

C.C.C. (Codi Compte Client)

Entitat	Oficina	DC	Núm. compte

Banc/Caixa ....

Agència núm. .... Adreça ....

Població .... C.P. ....

Província ....

Titular de la subscripció ....
(en cas que sigui un altre que el del compte)

Data ....

Signatura

Monografia [illegible]

[illegible]

Tribuna [illegible]

[illegible]

Reflexions i recerques

[illegible]

Recensions, tesis Doctorals i notes bibliogràfiques.

BEST COPY AVAILABLE

650